

Droga do autorskiego programu edukacji zdrowotnej

Etap I. Konstruowanie programów edukacyjnych. Przegląd stanowisk

Teoria konstruowania programów ma bogatą tradycję, z której w obecnej rzeczywistości edukacyjnej możemy zarówno korzystać, jak i kreować nowe pomysły inspirujące do refleksyjnej praktyki: nauczycieli, wychowawców i pedagogów. Nie sposób bowiem w dzisiejszej rzeczywistości budować praktyki na stereotypach. Należy zatem poznać teorię i spróbować przekroczyć bariery, które nas od niej dzielą. Zachęcam zatem Czytelnika do przestudiowania tego tekstu, którego treść nie wyczerpuje nawet w niewielkim stopniu ogromu zgromadzonej wiedzy na temat konstruowania programów edukacyjnych, a który należy potraktować jako „zaczyn”, inspirację do dalszych studiów. W artykule przedstawiam kolejno: definicje programu zawarte w polskich publikacjach, przegląd modeli i procedur konstruowania programów oraz wybrane koncepcje konstruowania programów autorstwa polskich pedagogów – wybitnych znawców prezentowanej dziedziny.

Program: kształcenia; nauczania; szkolny – definicje

Program kształcenia „jest to wielostronny, wielowymiarowy układ treści nauczanych czynności, uporządkowany pod względem: typów operacji wykonywanych na materiale nauczania, rodzaju materiału, na którym są wykonywane operacje, sposobów wykonywania operacji; dostosowany do etapów rozwoju człowieka, jego możliwości poznawczych, emocjonalnych i sprawczych; indywidualnych i społecznych sposobów działania umożliwiających zrównoważenie, uspojnienie, transfer i partycypację struktur poznawczych i obrazowania językowego oraz stymulowanie i wspieranie jego aktywności odtwórczej twórczej”... „Program kształcenia jest ogólnym projektem dokonania zmiany w jednostce i grupie społecznej”¹.

Program kształcenia – „w węższym sensie to broszura programowa zawierająca operacyjne cele kształcenia (głównie w krajach anglosaskich) lub cele, materiał i wymagania oraz charakterystykę metod kształcenia i metod ewaluacji osiągnięć uczniów

¹ J. Gnitecki, *Konstruowanie programów kształcenia stymulujących i wspierających rozwój*, Poznań 2000, s. 82.

(jak w Polsce); w szerokim sensie, zwany też dokumentacją programową, to ogół dokumentów wyznaczających treść kształcenia... także podręczniki dla uczniów i nauczycieli, środki dydaktyczne i materiały pomocnicze, zbiory zadań i testy osiągnięć szkolnych, odpowiednie opracowania metodyczne”².

Program nauczania to „ogół doświadczeń edukacyjnych zaplanowanych dla ucznia i nauczyciela, które mają doprowadzić ucznia do osiągnięcia określonych stanów bądź umożliwić mu doświadczanie określonych przeżyć poznawczych i emocjonalnych. Program nauczania to: zapis zamierzonych zdarzeń edukacyjnych obejmujących zakładane wyniki uczenia się, czynności uczniów odnoszące się do określonego materiału nauczania oraz niezbędne warunki skutecznego i sprawnego uczenia się”³.

Program nauczania w ujęciu Hanny Komorowskiej to pojęcie, które najlepiej charakteryzuje jego łaciński odpowiednik – *curriculum* – „tor wyścigu rydwanów”. *Curriculum* – program zakłada więc: cel, drogę do celu, środek realizacji tego celu.

Rezultatem wielości podejść i koncepcji pedagogicznych jest wielość definicji programu nauczania. W konsekwencji program ujmowany bywa jako: * zestaw podstawowych treści nauczania – w wersji ujęć mniej lub bardziej uszczegółowionych haseł programowych, których nie wolno pominąć w procesie nauczania, * występuje jako inwentarz stosowany wówczas, gdy próbuje się wprowadzić jednolite rozwiązania programowe dla bardzo różnych instytucji oświatowych funkcjonujących w bardzo różnych kontekstach, * kompletny zestaw zaplanowanych aktywności edukacyjnych, * lista rezultatów, jakie chcemy osiągnąć w danym procesie edukacyjnym, * lista jednostkowych zadań czy też aktywności wykorzystanych w treningu określonych umiejętności, * zestaw doświadczeń edukacyjnych, * reprodukcja kultury (makroprogram szkolny) – zestaw działań pedagogicznych w celu zachowania dotychczasowych wartości kulturowych, * restrukturyzacja kultury – program całkowitej zmiany istniejących systemów czy wzorców kulturowych⁴.

Program nauczania: „program szkolny – przedstawienie celów, treści oraz metod nauczania i uczenia się danego przedmiotu, niekiedy również wyników, które powinny być osiągnięte przez uczniów. W nowoczesnym ujęciu program nauczania jest programem czynności uczniów i założonych wyników tych czynności. Na program nauczania składa się zestaw dokumentów wyznaczających treść kształcenia, a więc oprócz resortowego programu nauczania również podręczniki dla uczniów i nauczycieli, książki i inne źródła pomocnicze, zbiory zadań i ćwiczeń, środki dydaktyczne oraz testy szerokiego użytku. Każdy program nauczania ma spełniać założone funkcje kształcące, tj. umożliwiać uczniom zdobycie wiedzy i odpowiednich sprawności oraz rozwinięcie zdolności i zainteresowań, jak również funkcje wychowawcze, tj. sprzyjać wszechstronnemu rozwojowi osobowości. Niektórzy dydaktycy zakładają, że program nauczania każdego przedmiotu powinien być zgodny ze strukturą tej nauki, która jest dlań układam odniesienia”⁵.

Program szkolny to „plan działań, czyli dokument wskazujący strategię osiągania założonych celów albo rezultatów”. „Pogląd ten, spopularyzowany przez Hildę Tabę i Ralpa Tylera, jest przykładem liniowej koncepcji programu... Kolejność etapów

² B. Niemierko, *Pomiar wyników kształcenia*, Warszawa 1999, s. 45–46.

³ S. Dylak, *Wprowadzenie do konstruowania szkolnych programów nauczania*, Warszawa 2000, s. 5.

⁴ H. Komorowska, *Konstruowanie, realizacja i ewaluacja programów*, Warszawa 1995, s. 7–14.

⁵ W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1992, s. 166.

planowania jest tu założona... Z definicją tą zgadza się dziś większość zwolenników podejścia behawiorystycznego i niektórzy zwolennicy podejścia menagerskiego i systemowego... Można jednak zdefiniować program szeroko jako zajmowanie się doświadczeniami ucznia (doświadczenie – w znaczeniu: przeżycie przez ucznia pewnej dynamicznej sytuacji, na którą składa się kilka lub wszystkie elementy: materiał nauczania, zadanie, które wykonuje, jego praca prowadząca do nauczania się czegoś, związane z tym działanie nauczyciela, środowisko materialne, jak np. środki dydaktyczne lub ustawienie ławek, oraz interakcje z kolegami i nauczycielem). Bierze się tu pod uwagę jako element programu niemal wszystko, co jest w szkole, a nawet poza szkołą, jeśli tylko zostało zaplanowane”⁶.

Program szkolny to „nie tylko lista przedmiotów, jakie oferuje uczniom szkoła – tę nazywamy programem oficjalnym, ale także cele, materiał, czynności dydaktyczne i organizację programu pedagogicznego, wypracowanego w szkole przez nauczycieli, uczniów i nadzór. Program i proces dydaktyczny są nie do rozdzielienia... Każda szkoła dysponuje oficjalną pisemną wersją programu (przewodnik programowy), który określa, niekiedy szczegółowo, z jakim programem nauczyciel ma wyjść do uczniów... Mimo wszystko program to coś więcej niż jego pisemna wersja, choćby najbardziej szczegółowa... Program w obszerniejszym i bogatszym znaczeniu obejmuje większość zajęć nauczyciela, które mają charakter istotnej pracy programowej”⁷.

Program szkolny to „... większość tego, czego dzieci uczą się w szkole, w tym także to coś, co nazywane bywa czasem »programem ukrytym« – wartości i wzorce postępowania, które przyswajane są często przypadkowo, na przykład kiedy dzieci uczą się zważać na ludzi lub posłuszeństwa wobec autorytetów... program szkolny obejmuje to, co jest aktywnie wspierane lub w jakiś inny sposób uznawane przez szkołę i nauczycieli bez względu na to, czy znajduje swoje odbicie w rozkładzie zajęć... Wszystko, czego uczniowie doświadczają w szkole, może wywrzeć na nich wpływ: ... nauczana treść: wiadomości, umiejętności, wzory postępowania, wypowiedziane lub milcząco przyjęte wartości i założenia dotyczące edukacji... sposoby nauczania i uczenia się”...

...Wielowymiarowy model programu może obejmować pewne przedmioty, tematy, strategie dydaktyczne, sytuacje dydaktyczne zarówno dla nauczycieli, jak uczniów”⁸.

Programy kształcenia, nauczania i szkolny w podanych ujęciach odnoszą się do organizowania edukacji w jej źródnicowanych obszarach od edukacji elementarnej po edukację permanentną.

Modele programów; procedury konstruowania

Zagadnienie konstruowania programów edukacyjnych można rozpatrywać w co najmniej dwu aspektach: pedagogicznym i prakseologicznym⁹.

⁶ A.C. Orstein, F.P. Hunkins, *Program szkolny. Założenia, zasady, problematyka*, Warszawa 1999, s. 30.

⁷ D.F. Walker, J.F. Soltis, *Program i cele kształcenia*, Warszawa 2000, s. 10–11.

⁸ E.C. Wragg, *Trzy wymiary programu*, Warszawa 1999, WSiP SA, s. 11–15.

⁹ D. Skulicz, *Koncepcja kształcenia ogólnego a model programu nauczania początkowego* [w:] D. Skulicz B. Żurkowski (red.), *Komunikowanie się w kształceniu dzieci w młodszym wieku szkolnym*, Kraków 1987, Wyd. IP UJ, IKN.

Z punktu widzenia pedagogicznego opracowanie głównych założeń programu, do których można zaliczyć cele nauczania i wychowania oraz kryteria doboru treści kształcenia, powinno być konsekwencją przyjęcia, jako podstawy, określonej teorii kształcenia. W prakseologii kategorią znaczącą jest cel, jego treść i stopień ogólności. Dla skuteczności działań pedagogicznych istotne jest formułowanie w programach celów zgodnie z przyjętą (pozostającą w związku z określoną teorią kształcenia) taksonomią. Według Cz.S. Nosal, cele powinien stanowić wyznacznik strukturalny programu, wskazywać na kierunki kształcenia, wyznaczać profile wiedzy, określać typ umysłowości zgodny z danymi kierunkami kształcenia¹⁰. W opinii B. Niemierko taksonomia pedagogiczna powinna być pomocna nie tylko w konstrukcji programu, lecz także w pomiarze jego efektów¹¹.

Jeśli oznaczamy kierunki kształcenia, to powinniśmy rozpatrywać je w kontekście zadań dydaktyczno-wychowawczych, które należałoby jasno określić w programach w celu wykonywania ich przez ucznia, przez nauczyciela oraz wspólnie przez ucznia i nauczyciela. Znaczące badania (tak dla teorii, jak i praktyki konstruowania programów) nad formułowaniem zadań dydaktycznych przeprowadził i opisał W. Kojs¹². Konstruowanie programów realizowane jest w kilku etapach, które równocześnie określić można, jako etapy badań programowych. Należą do nich: badania diagnostyczne, innowacyjno-projektujące oraz wdrożeniowe (weryfikacyjne). Pełny opis wymienionych etapów badań przedstawili w swoich pracach R. Więckowski¹³, i W. Okoń¹⁴. W.B. Raczkowski rozszerzył cykl badań programowych o etap inkubacji i działań rozwojowych¹⁵.

Etap inkubacji polega na określeniu ogólnej koncepcji i kierunków zmian programowo-organizacyjnych wywołanych przemianami społeczno-politycznymi, a także zmianami w systemie oświaty. Działania rozwojowe to eksperymentalne próby maksymalizacji rezultatów globalnego kształcenia i wychowania w danym typie szkoły.

Analiza teorii kształcenia ogólnego pozwala na zbadanie struktury programów kształcenia, natomiast wybranych teorii programów – daje możliwość ustalenia ogólnego toku postępowania podczas ich konstruowania¹⁶.

Punktem wyjścia w przygotowaniu, projektowaniu i realizacji programu kształcenia jest przyjęcie pewnej filozofii programu. Filozofia programu dostarcza kryteriów stanowienia ideałów wychowawczych, wyboru wartości, a także celów edukacyjnych i edukowanych oraz metod i środków ich realizacji. Filozofia programu kształcenia jest

¹⁰ Cz.S. Nosal, *Zarys syntezy taksonomii celów nauczania*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, 1979, nr 2.

¹¹ B. Niemierko, *Taksonomia celów wychowania*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1979, nr 2.

¹² W. Kojs, *Zadania dydaktyczne w nauczaniu początkowym*, Katowice 1988, UŚ.

¹³ R. Więckowski, *Powszechna realizacja zmodernizowanych programów nauczania początkowego w świetle badań*, Warszawa 1983, IPS.

¹⁴ W. Okoń, *Nowe tendencje w badaniach nad programami szkolnymi* [w:] T. Wróbel, S. Frycie (red.), *Problemy konstruowania programów szkolnych*, Warszawa 1983, WSiP.

¹⁵ W.B. Raczkowski, *Teoretyczne i metodologiczne problemy tworzenia programów*, Warszawa 1989, IPS.

¹⁶ D. Skulicz, *Teoria i praktyka konstruowania programów szkolnych* [w:] *Możliwości rozwijania i wykorzystania teoretycznej wiedzy pedagogicznej*, Zeszyty Naukowe UJ, Prace Pedagogiczne, zeszyt 22, S. Palka (red.), Kraków 1994.

zbiorem ogólnych zasad, według których programiści opracowują program kształcenia¹⁷.

Według A.C. Orstein i F.P. Hunkins **wzorzec programu** dyktuje programistom, na co powinni zwrócić uwagę: na materiał przedmiotowy, uczniów czy też społeczeństwo. Pojęcie wzorca programu dotyczy modelu pracy nad programem, a zwłaszcza zastosowanej organizacji elementów planistycznych programu. Wzorzec programu (organizacja programu) oznacza uporządkowanie elementów programu w oddzielną całość. Na wyborze wzorca ciąży orientacja filozoficzna programisty i sposób, w jaki podchodzi do programu. Wzorzec programu składa się z wielu elementów (składników, części). Są to mianowicie: * ideały, zadania, cele, * materiał nauczania, * sytuacje dydaktyczne (przeżycia, doświadczenia, z których składa się proces uczenia się), * sposoby oceniania. W praktyce wzorce programów zawierają wszystkie te elementy, choć różnie wyważone. Typowe wzorce programu ześrodkowane są: * na materiale: przedmiotowym, dziedzinie nauki: wzorzec pól treściowych, korelacyjny, procesualny; * na uczniu, dziecku; * na doświadczeniu (zainteresowaniu dziecka): wzorzec romantyczny (radikalny), wzorce humanistyczne; * na problemach: wzorce sytuacji życiowych;

* na problemach rdzeniowych (społecznych): wzorce rekonstrukcjonistyczne (odtworzenia kultury). W praktyce łączy się rozmaite rodzaje wzorców tak ściśle, że trudno rozpoznać, na jakim wzorcu oparto program.

Niezależnie od przyjętego wzorca programista musi się zająć zakresem i kolejnością składników programu; istotna jest tu wyrazistość, ciągłość i równowaga komponentów. Opanowanie umiejętności projektowania wzorców jest niezbędne, by przystąpić do kreowania programu¹⁸.

Konstruowanie programów, jako oddzielna dziedzina dociekań naukowych i praktyki, ma swoją długą historię. Przedstawiają ją w cytowanej pracy A.C. Orstein, F.P. Hunkins.

Za prekursorów w tej dziedzinie można uznać F. Bobitt (*How to make a curriculum*, Boston 1924, Houghton Mifflin) oraz W.W. Charters (*Curriculum construction*, New York 1923, MacMillan). Pokazali, że kreowanie programu jest dobrze określonym procesem, który, jeśli pobiegnie wskazanym torem, doprowadzi do skonstruowania programów sensownych z punktu widzenia interesów ucznia. To oni wskazali na związki celów, zadań i czynności dydaktycznych. Uznali, że wybór celów ma charakter normatywny, wybór zaś zadań i czynności dydaktycznych – empiryczny i naukowy.

Kreowanie programu wymaga: wykorzystania zasad, zwykle technicznej lub naukowej natury; składa się z działań o charakterze humanistycznym i artystycznym, dzięki którym szkoły mogą realizować określone zadania. Większość modeli kreowania programu można podzielić na dwie kategorie: **techniczno-scjentystyczne** (behawiorystyczne, menedżerskie, systemowe, akademickie), ześrodkowane na materiale przedmiotowym, i **nietechniczne – niescjentystyczne** (humanistyczne i rekonceptualistyczne), ześrodkowane na uczniu. Obydwa typy modeli pasują do wzorców problemowych. Do najbardziej znanych modeli techniczno-scjentystycznych należy opracowany przez R. Tylera. W opublikowanej w 1949 roku książce: *Basic principles of curriculum and instruction* (Chicago, The University of Chicago Press) zarysował Tyler kierunki badań nad programem i nauczaniem. Napisał, że podejmując

¹⁷ J. Gnitecki, op.cit., s. 9.

¹⁸ Podają za A.C. Orstein, F.P. Hunkins, op.cit., rozdz. 7, s. 215–249.

zagadnienia programu, należy rozpatrzyć; * zamiary (cele), którymi kieruje się szkoła, * powiązane z nimi doświadczenia dydaktyczne, * organizację tych doświadczeń, * ocenę zamiarów szkoły i ich realizację (ewaluacja efektów planowania i działania). Program (a w szczególności szczegółowe cele dydaktyczne) powinien być kreowany przez programistę poprzez pryzmat misji (filozofii) danej szkoły i psychologii uczenia się. Kolejną wersją techniczno-scjentyistycznego modelu kreowania programu jest „oddolny” model H. Taby (*Curriculum development. Theory and practice*, New York 1962, Harcourt Brace Jovanovich).

Jako główne przyjęto założenie, iż program należy kreować **indukcyjnie**: od szczegółów do jego wzorca. Powinien być zatem **projektowany przez jego realizatorów**. Cały proces powinni zaczynać nauczyciele, kreując dla swoich uczniów szczegółowe jednostki metodyczne. H. Taba wyliczyła siedem etapów kreowania programu z udziałem nauczycieli. Są to: * diagnoza potrzeb, * formułowanie celów, * dobór treści, * układ treści, * dobór doświadczeń dydaktycznych, * organizacja czynności uczenia się, * ocena i instrumenty oceny. Tradycyjnie oczekuje się, że kierunek pracom programowym nadają szczeble wyższe, ale przyjmuje się też rozwiązania nowatorskie, kiedy to główna odpowiedzialność spoczywa na lokalnej społeczności, na pedagogach i nauczycielach. W tym kontekście „oddolny” model H. Taby uznać można za prekursorski w odniesieniu do powszechnej w wielu systemach edukacyjnych praktyki konstruowania przez nauczycieli **autorskich programów nauczania**.

Kolejne w omawianej grupie to: planistyczny model Saylora i Alexandra oraz model decyzyjny Hunkinsa. Większość techniczno-scjentyistycznych i odgórnych modeli kreowania programów ma pewne cechy wspólne, gdyż opierają się na tych samych logicznych zasadach. Podobieństwa te Ronald Doll ujął w listę rad, jak planować proces dydaktyczny dla opracowywanego programu. Wyróżnił on **etapy planowania procesu dydaktycznego jako element konstruowania programu**. Zaliczył do nich: * przegląd sytuacji (w jakiej przyjdzie nam opracować plan), * ocenę potrzeb (uczniów, szkoły jako organizacji, rzadziej nauczycieli), * rozpoznanie i określenie problemów (uwzględnienie niektórych potrzeb pojawiających się w trakcie realizacji planu), * przypomnienie ideałów i zadań (można z nich wyprowadzić cele dydaktyczne), * zarysowanie projektów i ich ocenę (w świetle uznanych wcześniej ideałów i celów), * opracowanie wzorca (wybór wzorca, kształtowanie jego elementów, projekt planu dydaktycznego, dobór metod dydaktycznych i materiałów), * organizowanie zespołu roboczego, * nadzorowanie pracy nad planem, * wykorzystanie rezultatów planowania (na tym etapie wykonawcą jest w zasadzie nauczyciel; **od tego, czy nauczyciele uczestniczyli w planowaniu, czy zostali przygotowani pod względem merytorycznym i pedagogicznym do pracy z nowym materiałem lub w nowy sposób, zależy ich chęć wzięcia udziału w nowym przedsięwzięciu pedagogicznym**, * zastosowanie narzędzi kontroli (sprawdzenie, czy rzeczywiście planowanie i wdrożenie projektu pedagogicznego przyniosło spodziewane efekty).

Przegląd modeli nietechnicznych – niescjentyistycznych. W kreowaniu tego typu modeli dominuje subiektywizm, indywidualność, estetyka, heurystyki, i to, co zachodzi między człowiekiem a jego partnerami i środowiskiem. Do procesu planowania programu włącza się wszystkich, których program w największym stopniu dotyczy; nauczycielom i uczniom przyznaje się autonomię w kreowaniu programu, program wyłania się w trakcie interakcji nauczyciela i uczniów; wzorce programów ześrodkowane są na dziecku.

Niektóre modele kreowania programu zajmują pozycję pośrednią; planowanie ma charakter systematyczny, ale ludzie uczestniczą w nim żywiolowo. Do takich modeli zalicza się: **model naturalistyczny** Allana Glatthorna, którego podstawowe założenia brzmią następująco: kreowanie programu jest procesem subiektywnym, osobistym, estetycznym i transakcyjnym; w modelowaniu dominują czynności o charakterze jakościowym. Kolejny **model spraw uczniowskich** Geralda Weinsteina i Maria Fantiniego. Zgodnie z jego głównymi założeniami: kreowanie programu opiera na intuicji, ma on charakter holistyczny i wyłania się w trakcie nauki. Następnie **modele – postpozytywistyczne** – opracowane zostały przez Dolla, Prigogine, Shona i Younga. Ich podstawowe założenia brzmią: kreowanie programu jest procesem dynamicznym o dużej dozie niepewności, program narasta w miarę interakcji; jako system charakteryzuje się dynamizmem i niepewnością¹⁹.

Złożone struktury teoretycznych koncepcji kształcenia; kulturowe, społeczne, polityczne i ekonomiczne uwarunkowania implikujące działania innowacyjne oraz reformatorskie w systemach edukacyjnych, a także poziom kompetencji osób konstruujących programy w znacznym stopniu decydują o wyniku prac nad programem kształcenia. Odwołanie się do wybranych, względnie spójnych, teoretycznych i praktycznych rozwiązań w zakresie konstruowania programów, czyli wybór modelu stanowi niezbędny etap organizujący całość podjętych przez konstruktora działań; konstruktorem mogą być również nauczyciele przygotowujący programy autorski.

Wybrane koncepcje konstruowania programów

STANISŁAWA DYŁAKA: Konstruowanie szkolnych programów nauczania²⁰

Typologia programów nauczania według kryterium *elementów strukturalnych i funkcji*: * programy przedmiotowe (materiał nauczania najważniejszym elementem programu): odmiany – programy zorientowane na: a) dyscyplinę – ich struktura odpowiada strukturze dyscypliny, b) dziedzinę będącą wiązką dyscyplin: np. nauki przyrodnicze, nauki społeczne, c) korelację międzyprzedmiotową: np. język polski i historię, d) proces i procedury: np. projekty konstruowania programów nauczania, badań etnograficznych, procedur badawczych w szkole podstawowej, komunikowania się, programowania komputerowego; * programy zintegrowane (scalające materiał nauczania z poszczególnych dyscyplin oraz skupiające aktywność uczniów wokół jakiegoś zagadnienia, dyspozycji czy specyficznego doświadczenia); * programy projektowe (dotyczące problemów życia codziennego i społecznego oraz ich rozwiązywania; wybór materiału nauczania podyktowany jest zdefiniowaniem centralnego problemu i zadań realizacyjnych) – zorientowane zarówno na materiał, jak i na ucznia oraz jego rozwój.

Typologia według kryterium *poziom jawności czy czytelności: od programu zamierzonego do ukrytego*: * program – zamierzony (oficjalny, jawny, przyjęty przez władze oświatowe, szkolne oraz akceptowany i przyjęty do realizacji przez nauczycieli – sta-

¹⁹ Podaję za A.C. Orstein, F.P. Hunkins, op.cit., s. 250–284.

²⁰ Streszczenie poglądów S. Dylaka, na podstawie: *Wprowadzenie do konstruowania szkolnych programów nauczania*, Warszawa 2000, WS PWN.

tyczny), * program – wdrażany, (realizowany, doświadczany, interpretowany i modyfikowany przez nauczycieli, obserwowany przez zachowania uczniów i nauczycieli), * program – zrealizowany (zarówno wyniki osiągnięte przez ucznia, jak i zmiany w strukturze grupy uczniowskiej czy w środowisku szkolnym, a także pozaszkolnym oraz w samym nauczycielu), * program – ukryty (realizowany równolegle wraz z programem oficjalnym; w wersji słabej – nieświadomie uruchamiane procesy socjalizacji poprzez rekonstruowanie przez uczniów norm i wartości, jakimi kierują się wobec nich nauczyciele; w wersji mocnej – świadome wpisywanie w realizowany program oficjalny stereotypów, a także pomijanie milczeniem pewnych problemów).

Proponowana struktura szkolnego programu nauczania obejmuje: * wprowadzenie (ogólny opis programu), * uzasadnienie, * szczegółowe cele kształcenia, * materiał nauczania, * strategie nauczania – uczenia się, * wskaźniki osiągnięcia celów, * założenia ewaluacyjne, * uwagi wdrożeniowe (standardy sposobności). Materiały źródłowe, materiały dydaktyczne.

Planowanie programu nauczania składa się z następujących procedur: projektowania oraz konstruowania (rozwijania projektu). Istotnym elementem planowania programu nauczania jest także walidacja (zatwierdzenie programu nauczania jako dokumentu), wdrażanie programu (cykliczny proces, w toku którego może mieć miejsce modyfikacja programu i trafniejsze reagowanie na warunki jego realizacji), ewaluacja (rozumiana jako proces zbierania informacji niezbędnych do podejmowania decyzji o wprowadzaniu określonych zmian, procedura oceniania będąca elementem integralnie związanym, stanowiąca swego rodzaju gwarant nieustannej modyfikacji programu nauczania).

Projektowanie programu. Projekt – wzór przedmiotu czy procesu, umożliwiający wykonanie zamierzeń. Działania w opracowaniu projektu programu: * zarysowanie problemu – określenie przedmiotu, dziedziny, etapu nauczania, adresata; ogólny zarys sytuacji szkoły; wiedza środowisku, uczniach, o uczeniu i nauczaniu potrzebna do napisania programu, * wyznaczenie podstawowych układów odniesienia, czyli potencjalnych źródeł programu (dotyczących celów i materiału nauczania, określenia adresata programu oraz jego środowiska), a także sposobów działania (identyfikacja źródeł informacji), * podjęcie decyzji projektowych: a) charakterystyka przedmiotu czy dziedziny edukacyjnej, b) decyzje dotyczące osiągnięć (kompetencji), zadań szkoły oraz materiału nauczania, c) wybór zasady organizacyjnej dla naszego programu (czy program: przedmiotowy, zintegrowany tematycznie, zintegrowany projektowy (zadaniowy), * redakcyjne opracowanie projektu. Proces projektowania kończą trzy bloki informacji: * prezentujący strukturę programu nauczania, * obejmujący przyjęte etapy konstruowania programu, * zawierający informacje o warunkach czasowych, osobowych oraz materialnych (przewidywany koszt opracowania, potrzebne materiały źródłowe), analiza warunków formalnych (określonych przez władze oświatowe) i istotnych cech dokumentu oraz jego kształt formalny.

Konstruowanie programu. Procedura konstruowania programu oparta jest na następującym schemacie: opis układu odniesienia (założenia *Podstawy programowej*, szczegółowe warunki środowiska, charakterystyka uczniów, dla których program jest przeznaczony), opracowanie szczegółowych celów (opisane stany osobowości uczniów, rozumiane także dynamicznie), dobór czynności uczniów, które mogą doprowadzić do określonych pożądanych rezultatów. Lista czynności uczniów jest podstawą opracowania strategii nauczania oraz określenia zadań, które najskuteczniej uru-

chomią planowane czynności uczniów. Cele, czynności i zadania są podstawą określenia wskaźników osiągnięcia założonych wyników oraz stanowią propozycję doboru metod oceniania. Dobór materiału nauczania, który jest podstawą pracy uczniów. **Etapy konstruowania programu nauczania** obejmują:

* **Wstępne czynności.** Wyznaczone przez analizę projektu programu mogą obejmować: podjęcie decyzji dotyczącej udoskonalenia już realizowanego programu, opracowania od podstaw nowego programu lub zaadaptowania już istniejącego (np. zatwierdzonego przez władze oświatowe do powszechnego użytku szkolnego), zapoznanie się z programami, które uczniowie już zrealizowali, a także z tymi, które będą (mogą być) oferowane po realizacji planowanego programu; niezbędne jest zaopatrzenie się w literaturę omawiającą rozwój poznawczy, moralny i fizyczny dzieci oraz młodzieży, a także w literaturę dotyczącą uczenia się, jak też w encyklopedie i podręczniki przedmiotowe. Wywiad z rodzicami i nauczycielami – także wyższych etapów nauczania. Wyniki analizy projektu, wstępnych czynności oraz decyzje dotyczące fazy konstruowania projektu powinny mieć swoje odniesienia we wprowadzeniu, a także uzasadnieniu do programu nauczania.

* **Zasadnicze fazy** konstruowania programu. W praktyce można rozpocząć tworzenie programu, zaczynając niemal od każdego punktu (z wyjątkiem pisania „Wprowadzenia”). Przedstawione fazy konstruowania programu stanowią koncepcyjne ujęcie, nie są propozycją jedynej możliwej liniowej procedury. Faza 1. Opracowanie uzasadnienia (analiza sytuacji wyjściowej, potrzeb, możliwości, środków i warunków, czyli całego kontekstu ważnego dla konstruowania, a także wdrażania programu nauczania). Faza 2. Określenie celów programu (przełożenie osiągnięć zapisanych w *Podstawie programowej* na szczegółowe cele kształcenia, systematyzacja celów, odniesienie do programu wychowawczego szkoły). Faza 3. Organizacja materiału nauczania (uszczegółowienie oraz uporządkowanie materiału zamieszczonego w *Podstawie programowej*; identyfikowanie centralnych zagadnień oraz budowanie wokół nich zwartych całości). Faza 4. Wybór i opisanie strategii uczenia się i nauczania (określenie przede wszystkim czynności uczniów, a następnie metod czy strategii nauczania). Faza 5. Określenie wskaźników osiągnięcia założonych celów (opis wskaźników założonych wyników, wraz z propozycjami metod zbierania danych do oceniania). Faza 6. Opracowanie założeń do ewaluacji (sugestie co do przedmiotu, propozycje procedury czy nawet narzędzi). Faza 7. Napisanie „Wprowadzenia” (ogólna informacja o programie – jest to streszczenie projektu, pisane raczej na zakończenie procesu konstruowania programu nauczania).

* **Pisanie wprowadzenia** do programu. „Wprowadzenie” jest skróconym opisem programu i jego filozofii. Zawiera informację o adresacie programu, przedmiocie lub dziedzinie, etapie nauczania, ogólną charakterystykę celów, odniesienie do podstaw programowych, w szczególności do osiągnięć oraz zadań szkoły, opracowanie zasady organizacyjnej programu (przedmiotowy, blokowy, zintegrowany tematycznie, projektowy), informację o specyfice programu ze względu na środowisko, w którym będzie realizowany, szacunkową liczbę godzin potrzebną do realizacji programu, informacje o powstawaniu programu, jego wstępnej weryfikacji, a także o autorach programu. Niezbędne jest określenie podstawowych źródeł z zakresu literatury przedmiotowej, pedagogicznej i psychologicznej.

* **Opracowanie uzasadnienia** dla budowanego programu nauczania. Powinno ono zawierać opisanie problemu, czyli określenie, z jakich przyczyn powstała potrzeba

napisania programu nauczania; opisanie koncepcji ucznia i jego potrzeb oraz wynikających stąd konsekwencji dla strategii nauczania; wskazanie na zasadnicze odniesienia do wartości nadrzędnych; analiza osiągnięć oraz ich uporządkowanie; konstatacje co do wyboru i uporządkowania treści. Treść uzasadnienia jest w zasadzie wynikiem prac prowadzonych po opracowaniu projektu programu nauczania, a także przemyśleń po podjęciu decyzji projektowych. Procedura konstruowania programu ma charakter cykliczny, co daje możliwość wielokrotnego powracania do poszczególnych faz, doskonalenia rezultatów osiągniętych w danej fazie oraz wzajemnego ich dopasowywania.

JANUSZA GNITECKIEGO: Konstruowanie programów kształcenia stymulujących i wspierających rozwój²¹

Modele edukacyjne programów kształcenia. Modele uproszczone: analityczny – oparty na przesądzeniach o istnieniu wiedzy obiektywnej, tworzonej w neopozytywistycznych programach badawczych, będącej reprezentacją pewnej dziedziny wiedzy z góry danej (narzuconej); hermeneutyczny – odwołujący się do wiedzy subiektywnej, tworzonej w procesie komunikacji interpersonalnej i interakcji; interakcja intersubiektywna opiera się tu na dialogu i konsensusie wokół pewnych znaczeń i sensów oraz wspólnym dochodzeniu do wiedzy; krytyczno-refleksyjny – preferowanie nowej wartości edukacyjnej, zwanej zmianą społeczną, w tym zwłaszcza zmianą wzorów kulturowych (restrukturyzacja kultury). Wymienione modele w sposób przybliżony oddają istotę i sposób istnienia przestrzeni edukacyjnej oraz edukowanej. Model holistyczny: działaniowy (sytuacyjny, prakseologiczny) oparty na logice czynu; eksponujący: działania o określonej treści, warunki, w których działanie jest podejmowane, cele działań; nastawiony na skuteczność dokonywania niestandardowych zmian w uczniu. Model ten jest identyczny z istotą i sposobem istnienia przestrzeni edukacyjnej i edukowanej. Egzemplifikacją tego modelu może być program kształcenia stymulujący i wspierający rozwój wzwyż w supernauczaniu szkolnym.

Strategie konstruowania programów kształcenia: materiałowa (odnosi się przede wszystkim do materiału nauczania jako reprezentacji pewnej dziedziny wiedzy), teleologiczna (akcentuje cele edukacyjne w kategoriach efektów finalnych), psychologiczna (zorientowana przede wszystkim na funkcjonowanie poznawcze, emocjonalne i sprawcze ucznia), socjologiczna (podnosi przede wszystkim społeczny wymiar funkcjonowania ucznia), ideologiczna (respektuje przede wszystkim założenia aktualnie dominującej ideologii), prakseologiczna (podkreśla najbardziej skuteczność działania), mieszana (stara się równocześnie uwzględnić niektóre lub większość założeń wymienionych strategii konstruowania programów).

Struktura programu kształcenia stymulującego i wspierającego rozwój wzwyż. W skład programu wchodzi: * temat (hasło kluczowe programu kształcenia), * cel wynikowy (końcowy), do którego mają dojść uczniowie, * cele operacyjne, przedstawione w postaci zintegrowanych zadań szkolnych, będące środkami do osiągnięcia celu wynikowego, * metody i techniki relaksacji, wizualizacji i afirmacji, umożliwiające przede wszystkim likwidację blokad psychicznych, umysłowych i fizycznych, synchronizację funkcji fal mózgowych lewej i prawej półkuli oraz ukierunkowanie aktyw-

²¹ Streszczenie poglądów J. Gniteckiego, na podstawie: *Konstruowanie programów...*, op.cit.

ności twórczej i odtwórczej uczniów na cel wynikowy a także cele operacyjne, przedstawione za pomocą zintegrowanych zadań szkolnych, * metody, formy i środki dydaktyczne stymulujące i wspierające zrównoważenia, uspołnienie, transfer i partycypację struktur poznawczych oraz obrazowania językowego uczniów w kolejnych sytuacjach edukacyjnych, * układy czynności nauczyciela i uczniów ujęte w pięciu podstawowych fazach: a) przygotowania, b) projektowania, c) realizowania, d) podsumowywania, jak i e) planowania dalszej pracy lekcyjnej i międzylekcyjnej, * sytuacje edukacyjne umożliwiające łączenie (na zasadzie zrównoważenia i uspołnienia) uprzedniego doświadczenia uczniów z aktualnym i przyszłym.

Kluczowym elementem w strukturze programu kształcenia stymulującego i wspierającego rozwój wzwyż jest *zintegrowane zadanie szkolne*. Przy czym zadanie jest tu zdefiniowane w następujący sposób:

„Zadanie, będące przedmiotem działań ucznia, stanowi zintegrowany układ treści, świadomie podejmowanych operacji na tych treściach i podświadomej ich projekcji oraz sposobów wykonywania tychże operacji na określonych treściach, które wyzwalaając aktywność twórczą i odtwórczą, prowadzą do zrównoważenia przeciwstawnych funkcji ludzkiego umysłu, ich asymetrycznego uspołnienia, transferu i partycypacji, powodując zmianę w uczniu”²². Na każde zintegrowane zadanie szkolne składają się cztery elementy. Są to: * typ operacji, jakie ma wykonać uczeń na materiale nauczania, * rodzaj materiału, na którym mają być one wykonane, * sposób wykonywania operacji na materiale nauczania, * projektowana zmiana w uczniu, wyrażająca się uzewnętrznieniem danego typu operacji wykonywanej na materiale nauczania w pewien ściśle określony sposób. W prezentowanym tu ujęciu uczeń uzewnętrznia równocześnie trzy zintegrowane elementy zadania szkolnego, tzn. * typ operacji, * rodzaj materiału nauczania, * sposób wykonywania operacji.

Etapy konstruowania i weryfikacji programu kształcenia stymulującego i wspierającego rozwój: * opracowanie celów wynikowych (określenie efektów finalnych uczenia się, rozumianych jako nowa wiedza, umiejętność, zdolność czy postawa) i operacyjnych (wykonawczych), czyli projektowanie takich zmian w uczniu, które zapewnią mu zrównoważenie struktur poznawczych, a także obrazowania językowego na określonym poziomie metalogiki asymetrycznego uspołnienia, * konstruowanie zintegrowanych zadań szkolnych dostosowanych do odmiennych funkcji mózgu męskiego i żeńskiego oraz pogodzonego, * dobór metod i technik relaksacji, wizualizacji i afirmacji przy równoczesnym uwzględnieniu uprzedniego doświadczenia uczniów, * określenie metod, form i środków dydaktycznych, stymulujących i wspierających zrównoważenie, uspołnienie, transfer oraz partycypację struktur poznawczych i obrazowania językowego uczniów, * odpowiednie umiejscowienie wyróżnionych elementów treściowych, a także metodycznych w układzie czynności nauczyciela i uczniów oraz w strukturze organizacyjnej zajęć szkolnych obejmujących: a) przygotowanie, b) projektowanie, c) realizowanie, d) podsumowywanie i e) planowanie dalszej pracy lekcyjnej jak również międzylekcyjnej, * przygotowanie w kolejnych projektach programów kształcenia sytuacji edukacyjnych umożliwiających łączenie (na zasadzie zrównoważenia i uspołnienia) uprzedniego doświadczenia uczniów z doświadczeniem aktualnym i przyszłym, * dydaktyczna, teoretyczna, empiryczna, prakseologiczna i hermeneutyczna weryfikacja programu kształcenia, stymulującego i wspierającego rozwój. Istota weryfikacji dydak-

²² J. Gnitecki, op.cit., s. 99.

tycznej polega na określeniu, czy wynikowy cel programu kształcenia został zrealizowany dzięki zastosowaniu form i środków dydaktycznych, tj. na stwierdzeniu, jaka istnieje rozbieżność między programem założonym a realizowanym oraz jakie czynniki główne i uboczne, będące źródłem i warunkiem dokonywania zmian w uczniu, wpływają na zmniejszenie tych rozbieżności. O istocie weryfikacji teoretycznej stanowi zgodność projektowanego programu kształcenia z przyjętym modelem edukacji opartym na nauczaniu szkolnym stymulującym i wspierającym rozwój wzwyż. Przy braku zgodności przyjęte rozwiązania programowe nie będą trafne. Mogą więc prowadzić do zahamowania rozwoju wzwyż. Brak trafności rozwiązań programu kształcenia uniemożliwia też osiągnięcie celu wynikowego programu kształcenia oraz jest powodem poważnych rozbieżności między programem założonym a realizowanym. Natomiast weryfikacja empiryczna, prakseologiczna i hermeneutyczna zmierza do: * opisu i empirycznego wyjaśniania zmian w uczniu, * prakseologicznej skuteczności dokonywania zmiany w uczniu, * opisu i przedopisu oraz hermeneutycznej interpretacji i rozumienia sensu dokonywania zmiany w uczniu, wyrażonej w kategoriach zrównoważonego uspołnionego obrazowania językowego w trzech kolejnych sytuacjach zadaniowych, obejmujących uprzednie, aktualne i przyszłe doświadczenie edukacyjne. Pełne wyjaśnienie wariacji zmiany w uczniu (spowodowanej wpływem czynników głównych i ubocznych w trzech wyróżnionych sytuacjach zadaniowych) na założonym poziomie metalogiki asymetrycznego uspołnienia, stanowi końcowy etap konstruowania programu kształcenia, stymulującego i wspierającego rozwój wzwyż.

HANNY KOMOROWSKIEJ: Konstruowanie programu nauczania²³

Modele programu. Strukturę modelu wyznacza – społeczna funkcja programu, wizja nauki i procesu zdobywania wiedzy. Model analityczny koncentruje się na odpowiedzi na pytania: do jakiej wiedzy dążymy oraz jak możemy robić to najskuteczniej; preferuje encyklopedyczne fakty (uczyć się, by przyswoić). Model hermeneutyczny koncentruje się na odpowiedzi na pytanie: jak porozumiewać się ze sobą, współtworząc świat; preferuje uczenie się przez doświadczenie oraz przez działanie przybliżające proces uczenia się do procesu badawczego, jaki dokonuje się w zespole (uczyć się, by znaleźć odpowiedź).

Model krytyczny traktuje wiedzę jako uzyskanie możliwości zmiany otaczającej rzeczywistości i modyfikacji zastanych sytuacji, odpowiada zatem na pytanie: jak zmienić świat (uczyć się, by zmienić).

Struktura programu to wynik pewnych zasad jego konstruowania i efekt decyzji podjętych przez konstruktora (autora) programu.

Typy programu: przedmiotowy, blokowy oraz projektów tematyczno-interdyscyplinarnych (zastosowanie zasady doboru treści ze względu na ich zakres, ustalenie ich miejsca w programie i ustanowienie organizacyjnych powiązań z pozostałymi zakresami treści, jakie przekazuje uczącym się dana instytucja kształcąca).

Programy minimum (niewielki wspólny kanon, masowość realizacji, duża swoboda nauczycieli w „dopełnianiu” programu – zastosowanie zasady minimalistycznego

²³ Streszczenie poglądów H. Komorowskiej na podstawie: *O programach prawie wszystko*, Warszawa 1999, WSiP SA.

zagospodarowania programu) i programy maksimum (szeroki zasięg treści, wysoki poziom trudności materiału, ograniczenie swobody działania nauczyciela, pewna elitarność realizacji – zastosowanie zasady maksymalistycznego zagospodarowania programu) rozwiązanie kompromisowe – trzon programu (kanon) wspólny z obligacją zagospodarowania marginesu swobody (zastosowanie zasady pośredniego zagospodarowania programu). Programy całościowe (jednego kursu z wyznaczonym przez autora programu czasem trwania) i modułarne (program podzielony na segmenty, zwane modułami (tematycznymi, kompetencyjnymi i o zwiększającym się poziomie trudności) – zastosowanie zasady segmentacji treści. Programy linearne – materiał ułożony szeregowo, i spiralne – materiał ułożony cyklicznie (zastosowanie zasady szeregowania bloków treści).

Opracowanie programu nauczania obejmuje: wybór adresata programu; podjęcie decyzji co do głębi, zakresu i tempa prac programowych; wybór paradygmatu, modelu i typu programu; decyzję co do poziomu szczegółowości treści; wybór zasady organizacyjnej treści programu (program przedmiotowy, program blokowy, program projektów tematyczno-interdyscyplinarnych), wybór zasady zagospodarowania programu (program minimum, program maksimum, program ze wspólnym trzonem, wskazującym na obowiązek zagospodarowania marginesu swobody), wybór zasady formułowania celów programowych (program o celach – globalnych, behawioralnych, rozwojowych, ekspresyjnych), wybór zasady selekcji, czyli doboru treści programowych według przyjętych kryteriów: dyscypliny podstawowej, trwałości wiedzy, przydatności treści, zainteresowań uczących się; wybór zasady konstrukcyjnej (program lub inwentarz programowy); wybór zasady gradacji, czyli szeregowania treści (według: struktury dyscypliny, przydatności treści w dalszej nauce, wartości motywacyjnej treści, poziomu trudności materiału), wybór zasady segmentacji treści (program całościowy lub modułarny – o modułach tematycznych, kompetencyjnych, o zwiększającym się poziomie trudności); wybór zasady szeregowania bloków treści (program linearny, program spiralny).

Wybór metodycznej wykładni programu prowadzi do skonstruowania dokumentu programowego w postaci inwentarza lub pełnego programu z właściwą mu selekcją lub gradacją bez doprecyzowania metod realizacji, zawierającego następujące elementy strukturalne: **listę celów, listę treści nauczania w postaci haseł programowych, ustalenia dotyczące realizacji treści**. Jeśli konstruktor decyduje się na rekomendację określonej metody nauczania – program staje się wówczas programem czteroczęściowym, a składają się nań: **lista celów, lista treści, rekomendacje dotyczące uszeregowania tych treści, rekomendacje dotyczące metody realizacji treści**.

Całość planowania i konstruowania programu może przebiegać według następujących opcji: **obiektywnej**, która kładzie nacisk na uzyskanie określonych rezultatów, a więc na efekty dydaktyczne; **procesualnej**, która przede wszystkim podkreśla sposób pracy z uczniami, a więc raczej dobór metody i rodzaj interakcji niż uzyskiwane rezultaty; **sytuacyjnej**, która preferuje kontekst nauczania, czyli środowisko społeczne, rodzinne i szkolne, postawy i motywację, a więc warunki, w których prowadzone jest kształcenie, i od niego uzależnia cele oraz metody pracy. Kolejne etapy prac obejmują projekt realizacji (wdrażania) i ewaluacji programu²⁴.

²⁴ Por. H. Komorowska, *Konstruowanie, realizacja i ewaluacja programu*, Warszawa 1995, IBE.

Program jako dokument, którego funkcja informacyjna wyrażona jest przez tekst, w strukturze komunikacyjnej powinien uwzględniać dwa szeregi: rzeczowy i semantyczny. Na szereg rzeczowy składa się sposób utrwalania i przekazywania myśli, będących wykładnikiem przyjętej koncepcji kształcenia. Na szereg semantyczny składa się treść zawartych w programie wyrażen językowych, określających związki zachodzące pomiędzy wyrażeniami języka a przedmiotem i podmiotem, do których wyrażenia te się odnoszą. Z tego punktu widzenia tekst programu może określać społeczny status jego użytkownika, jego kompetencje i przynależność do określonej grupy społecznej. Nie jest więc bez znaczenia język, w jakim program będzie sformułowany, a także to jakie elementy strukturalne będą wchodziły w jego skład. W projekcie dokumentu programu kształcenia proponuję uwzględnić następujące elementy strukturalne:

- * **wprowadzenie** – zawierające uzasadnienie konstrukcji programu, a więc przyjęte stanowisko, dotyczące uwarunkowań środowiskowych i szkolnych procesu kształcenia, uwarunkowań rozwoju uczniów, oraz celów, którym służy realizacja programu;
- * **wykaz umiejętności**, jakie powinien osiągnąć uczeń po zrealizowaniu programu, zakończeniu kursu przedmiotowego, lub etapu kształcenia;
- * **wykaz umiejętności** (dla każdego poziomu osobno: kształtowanych, poszerzanych, utrwalanych).
- * **wykaz zadań** dydaktyczno-wychowawczych dla uczniów i nauczyciela do zrealizowania na każdym poziomie kształcenia;
- * **propozycje tematyczne** (materiału nauczania), dobrane zgodnie z reprezentowanymi na danym poziomie kształcenia dziedzinami wiedzy (z uwzględnieniem sekwencji treści: zintegrowanych, blokowych, przedmiotowych w strukturze: programu, inwentarza programowego, programu modułowego);
- * **indeks pojęć**, którymi powinien umieć się posługiwać uczeń po zrealizowaniu programu na danym poziomie lub etapie kształcenia;
- * **uwagi dotyczące proponowanych form aktywności indywidualnej i grupowej uczniów**, rozwijanych w procesie nauczania i wychowania;
- * **rozkład działań dydaktycznych i wychowawczych w czasie**: projekt budżetu czasu dla **realizacji określonych celów**;
- * **wykaz podręczników i lektur**, materiałów pomocniczych, z których mógłby korzystać uczeń w procesie kształcenia;
- * **propozycję pomiaru efektów kształcenia i wychowania**;
- * **projekt ewaluacji** procesu kształcenia;
- * **propozycję źródeł treści** przedmiotowych dla nauczyciela, które mogą służyć realizacji określonych celów;
- * **propozycję poradników i pomocy metodycznych** dla nauczycieli i rodziców.

Proponowany projekt dokumentu programowego jest otwarty i elastyczny, tak aby mógł być wykorzystany przy wyborze przez konstruktora dowolnego modelu programu właściwego dla jego potrzeb²⁵.

Konstruowanie programów ma również wymiar etyczny. Ważne jest tu nie tylko pytanie o to, dla kogo konstruujemy program, lecz także o przewidywane przez nas zmiany w osobowości adresata programu. Programy powinny więc powstawać z troski o jakość edukacji w wymiarze osobowym – egzystencjalnym i duchowym, a także w wymiarze społecznym. Każda kolejna decyzja o projektowaniu programu (edukacyjnego, wychowawczego, profilaktycznego, terapeutycznego i innych) powinna wyrastać z rozpoznanych, znaczących dla edukacji obszarów wartości, których urzeczywistnienie (poznanie, przeżycie i uwewnętrznienie) prowadzić będzie zarówno ucznia, wychowanka, studenta, jak i nauczyciela, wychowawcę, reedukatora, terapeutę – do godnego życia w wymiarze osobowym, wspólnotowym, społecznym i globalnym.

²⁵ Por. D. Skulicz, *Koncepcja kształcenia ogólnego a model programu nauczania początkowego*, op.cit., s. 235–245.

Wymiar etyczny nabiera szczególnego znaczenia w kontekście konstruowania programów autorskich przez nauczycieli wszystkich poziomów kształcenia, ale i przez pozaszkolne instytucje oświatowo-wychowawcze oraz pedagogiczno-psychologiczne. W wymiar etyczny działalności pedagogicznej, w której zakres wchodzi niewątpliwie projektowanie działań edukacyjnych, wpisuje się refleksyjna praktyka nauczycieli, wychowawców i pedagogów, kreowana na podbudowie teorii, stanowiącej fundament działalności innowacyjnej. Paradygmat wiązania teorii z refleksyjną praktyką pedagogiczną stanowi od kilkudziesięciu lat przedmiot refleksji naukowej profesora Stanisława Palki.

Zamiast zakończenia przeglądu teoretycznych stanowisk odnoszących się do konstruowania programów, zacytuję słowa Profesora:

„Jeżeli teoria pedagogiczna ma oddziaływać na praktykę, to przede wszystkim muszą ją poznać jej przyszli użytkownicy: nauczyciele, wychowawcy, opiekunowie, ludzie pragnący się doskonalić. Muszą więc w dostępny sobie sposób opanować język naukowy nowoczesnej pedagogiki, śledzić dokonania teoretyczne, zrozumieć złożoność dziedziny pedagogiki, niedoskonałość metod badawczych, nieokreśloność wielu obiektów. Muszą także przyjąć przekonanie, że wiedza pedagogiczna nie jest trwała, że ulega ciągłym przekształceniom i w związku z tym nie można z niej wyprowadzać gotowych recept na wszystkie trudności i problemy praktyczne. Użytkownicy teorii powinni więc ją traktować jako tymczasową propozycję, tymczasowy model wyjaśniania zjawisk pedagogicznych, który w przyszłości ulegać będzie przekształceniom. Przyjęcie takiej postawy doprowadzić może do przekonania, że w celu zrozumienia różnorodnych sytuacji i faktów pedagogicznych jest potrzebne stałe obcowanie z efektami pracy teoretyków, zaś proces poznawania tych efektów i proces rozumienia rzeczywistości pedagogicznej jest fascynującą, ciągłą przygodą intelektualną”²⁶.

²⁶ S. Palka, *Teoria pedagogiczna a praktyczne doświadczenia nauczycieli*, Warszawa 1989, WSiP, s. 82.

Kontynuujemy zatem tę przygodę!

Etap II. Od programu nauczania do autorskiego programu edukacji zdrowotnej

Jedną z istotnych umiejętności wchodzących w zakres kompetencji zawodowych nauczycieli w reformowanej szkole jest konstruowanie programów kształcenia i wychowania oraz szkolnych programów profilaktyki. Podejmowane przez nauczycieli działania w tym zakresie mają często charakter amatorskich i spontanicznych prób, wynikających przede wszystkim z własnego doświadczenia zawodowego, owocujących zastosowaniem modeli programowych wywiedzionych ze szkoły tradycyjnej – herbartowskiej. Znikoma, w skali krajowych uczelni wyższych¹ oraz ośrodków doskonalenia nauczycieli, oferta kursów i szkoleń przygotowujących nauczycieli do konstruowania programów, mały dostęp do fachowej literatury, lecz także brak dbałości wydawców o jej upowszechnienie, a bibliotek – o jej posiadanie; stosunkowo niska motywacja nauczycieli do kreowania zmian sprawiają, że nauczyciele chętniej korzystają z tzw. „gotowców”, niespełniających podstawowych założeń strukturalnych programów nowej generacji, jak również nieprzystających do potrzeb środowiska, w którym program będzie realizowany.

Doceniając aktywność własną wielu twórczych i innowacyjnych nauczycieli, którzy mimo niedogodności organizacyjnych oraz problemów merytorycznych podjęli wysiłek zaprojektowania własnego autorskiego programu, korzystając także ze zdobytych doświadczeń w trakcie wspólnie zrealizowanych warsztatów, proponuję syntetyczny przegląd stanowisk teoretycznych istotnych dla praktyki konstruowania autorskich programów edukacji zdrowotnej.

Śpośród przedstawionych już propozycji dobrze wprowadzające w praktykę konstruowania programów wydaje się stanowisko Hanny Komorowskiej, stanowiące syntezę koncepcji teoretycznych i praktycznych rozwiązań².

Autorka wyróżnia następujące postaci programów (*curriculum*): **inwentarz** jako wykaz materiału nauczania, czyli zestaw haseł tematycznych o różnej szczegółowości, i klasyczny **program nauczania** – jako uszeregowane i rozplanowane treści według kryterium selekcji i gradacji materiału nauczania.

Spoleczne funkcje programów (*curriculum*) to: reprodukująca, utrwalająca, czyli kulturowa – polegająca na zachowaniu ciągłości, np.: wartości, tradycji, kultury, a także zmiana społeczna – od wyłomu do całkowitej zmiany, np.: w organizowaniu systemu, w metodach i treściach. Funkcję tę można określić jako progresywną.

¹ Interesującą ofertę stanowi Podyplomowe Studium Konstruowania Programów Kształcenia Stymulujących i Wspierających Rozwój, prowadzone pod kierunkiem profesora Janusza Gniteckiego na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, na Wydziale Studiów Edukacyjnych. Jego pokłosiem oraz Seminarium Edukacji Alternatywnej (z listopada 2001 roku) jest kolejny numer *Problemów Rozwoju Edukacji* zatytułowany *Konstruowanie programów autorskich stymulujących i wspierających rozwój*. Praca zbiorowa pod redakcją J. Gniteckiego. Biuletyn PTP Oddział w Poznaniu, Poznań 2001–2002.

Warsztaty konstruowania programów realizowane są w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Jagiellońskiego jako przedmiot fakultatywny na stacjonarnych studiach licencjackich i magisterskich oraz na zaocznych magisterskich na wszystkich specjalnościach, a także na studiach podyplomowych (jako przedmiot obligatoryjny).

² H. Komorowska, *O programach prawie wszystko*, Warszawa 1999, WSiP.

Kolejnym krokiem na drodze do konstruowania programu jest wybór jego modelu. H. Komorowska wskazuje na kilka możliwości wynikających ze struktury modelu. I tak model **analityczny** preferuje encyklopedyczne fakty, a obiektem do uzyskania w toku realizacji programu opartego na tym modelu jest wiedza. Strukturę modelu organizuje odpowiedź na pytanie o to: **do jakiej wiedzy dążymy i jak możemy zrobić to najskuteczniej?** Model **hermeneutyczny** zakłada, iż wiedza jest produktem współtworzenia, w którym uczestniczy nauczyciel i uczeń. Kluczowe znaczenie ma tu komunikowanie się. Preferowane jest uczenie się przez doświadczanie i działanie. Strukturę modelu organizuje odpowiedź na pytanie o to: **jak porozumiewać się ze sobą, współtworząc świat?** Kolejny model – **krytyczny**, zbudowane na założeniu, iż wiedza pojmowana jest jako sposób uzyskania możliwości zmiany rzeczywistości. Do takiej wiedzy prowadzi krytyka panującej ideologii, działania w celu zmiany społecznej, przechodzenie od krytyki celów formułowanych w kategoriach wiadomości do celów formułowanych w kategoriach wartości. Strukturę modelu organizuje odpowiedź na pytanie: **jak zmienić świat?**

Jakie zatem możemy projektować programy i jaka może być ich struktura? Możliwości jest wiele, a poszczególne projekty mogą stanowić odpowiedź na pytania: czego uczyć, jak uczyć, co chcemy osiągnąć, jak działać efektywnie, czego uczeń faktycznie może się nauczyć? W odpowiedzi na pytanie **czego uczyć?** – projektujemy program, który ma postać **inwentarza** obejmującego zestaw podstawowych treści nauczania; stanowi wykaz czy spis tematów przewidzianych do realizacji (do opanowania, przyswojenia, zapamiętania, ćwiczenia, utrwalania). H. Komorowska wskazuje na tzw. multiprogramy – programy progowe dla języków obcych, programy tematyczne, funkcjonalne, sytuacyjne, gramatyczne, leksykalne. Kolejna propozycja to program stanowiący możliwe kompletny **zestaw zaplanowanych czynności pedagogicznych**, w którym uwzględnia się: zakres nauczania, układ treści, ich proporcje, interpretację treści, metody i techniki nauczania, sposoby motywowania uczących się; zakłada się wysoką rangę metod realizacji programu. Program stanowi odpowiedź na pytanie – **jak uczyć?** Program może być także **zestawem zamierzonych efektów**, takich jak: umiejętności i kompetencje do opanowania przez uczących się. Model tego programu odpowiada na pytanie – **co chcemy osiągnąć?** Jeśli zapytamy o to, **jak działać efektywnie?** – to najodpowiedniejszym byłby tu program jako **zestaw pojęć i zadań do wykonania**, a więc wykaz jednostkowych zadań czy też aktywności do wykonania w celu ukształtowania nawyków sprawnościowych, projekt treningu określonych umiejętności. Taki program ma charakter behawioralny (np. program krótkich kursów, szkoleń zawodowych). Program jako **rejestr doświadczeń edukacyjnych**, ukierunkowany na rozwój jednostki i faktycznie osiągnięte rezultaty – uwzględnia jawne cele nauczania, lecz także ukryty program. Strukturę tego modelu organizuje odpowiedź na pytanie – **czego uczeń faktycznie może się nauczyć?**

Przedstawione do tej pory informacje jedynie w pewnym zakresie wytyczają drogę dochodzenia do autorskiego projektu programu. H. Komorowska u podstaw projektowania wskazuje na spójność autorskiego programu z podstawami programowymi:

„(...) program autorski wyrażnie i ściśle będzie odnosił się do podstawy programowej zatwierdzonej przez MEN i w całości uwzględni jej wskazania, podstawa funkcjonuje bowiem jako trzon i część wspólna wszystkich programów nauczania, formułując zadania szkoły. Z programami autorskimi związane są jednak pewne oczekiwania, polegające na wprowadzeniu nowych koncepcji, celów czy treści, które nie okażą się sprzeczne z podstawą programową, a które

w spójny, interesujący sposób ją uzupełnią lub wskażą na nowatorskie pedagogicznie wartościowe sposoby realizacji tych celów i treści. **Owa innowacyjność w uzupełnianiu treści podstawy programowej i w planowaniu odpowiednich rozwiązań metodycznych stanowi o autorskim charakterze programu**³.

Edukacyjny program autorski powinien przede wszystkim spełniać pewne wymogi formalne dotyczące jego struktury. Powinien zawierać zatem: szczegółowe cele kształcenia, materiał nauczania związany z tymi celami, procedury osiągania celów, opis założonych osiągnięć ucznia i propozycje metod ich pomiaru. Nie są to jedyne elementy strukturalne programu autorskiego. Wybór kolejnych zależy od przyjętego modelu prac programowych. Przeanalizujemy zatem możliwości wyboru elementów strukturalnych projektowanego programu.

Cele

Z przeprowadzonych przeze mnie badań nad strukturą wybranych programów kształcenia ogólnego, a także analiz programów zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej oraz recenzji autorskich programów poszerzających i dopełniających programy podstawowe wynika, że najłabszym elementem strukturalnym są w każdym przypadku sformułowane w programach cele kształcenia. W tym zakresie może być zatem pomocne przywołanie znaczącej, sformułowanej na gruncie dydaktyki przez Beniamina Blooma, taksonomii celów nauczania, przeredagowanej między innymi na potrzeby konstruowania programów autorskich przez J. Żmijewskiego⁴. Autor prezentuje zawarte w tej taksonomii kategorie percepcji: ***wiedzę, *rozumienie, *zastosowanie, *analizę, *syntezę i *ocenianie** wraz z operatorami w postaci wyrażen służących formułowaniu celów ogólnych i szczegółowych. Równie syntetycznie przedstawiona jest lista czasowników wyrażających działanie, przydatna do formułowania celów kształcenia. Według Bolesława Niemierki, zawiera ona czasowniki wieloznaczne: **wiedzieć, rozumieć, kształtować**; – do formułowania celów ogólnych – oraz czasowniki szczegółowe z poziomu wiadomości i czasowniki konkretne z poziomu umiejętności – do formułowania celów szczegółowych (operacyjnych).

Wróćmy jednak do zasadniczego wątku naszych rozważań. Obok programów o celach operacyjnych wyróżnia H. Komorowska programy o celach ogólnych (nieoperacyjnych), określających rezultaty kształcenia w sposób orientacyjny, oraz programy o celach formułowanych w trakcie realizacji programu (rozwojowych). Taki sposób formułowania celów charakterystyczny jest dla programów ujmowanych jako rejestr doświadczeń jednostki, uwzględniających dynamikę uczenia się, kiedy proces становienia celów przesuwają się w czasie i poprzedzony jest dobrą diagnozą dotychczasowych osiągnięć, a także dalszych możliwości rozwojowych ucznia. Kolejne – to programy o celach bodźcujących (ekspresywnych), których zadaniem jest zapoznanie ucznia z pewnymi procedurami, gdzie cel stanowi metoda, niekoniecznie zaś określony rezultat.

³ H. Komorowska, op.cit., s. 54.

⁴ *Program Nowa Szkoła. Materiały szkoleniowe dla rad pedagogicznych*, PROJEKTOWANIE, praca zbiorowa, Warszawa 1999, CODN, s. 101–110.

Material nauczania

Następnym z wyróżnionych elementów strukturalnych autorskich programów edukacyjnych jest materiał nauczania związany z celami kształcenia. W doborze treści materiału nauczania można zastosować następujące kryteria: * selekcji – związane z dyscypliną podstawową typu akademickiego, * trwałości wiedzy, przydatności treści (praktyczne i pragmatyczne, cenione ze względu na jego wartość motywacyjną i atrakcyjność dla uczących się), * potrzeb uczących się (związane z ich oczekiwaniami, poziomem oraz kierunkiem ich motywacji i zainteresowań).

Każdy twórca programu autorskiego ma prawo do korzystania z pełnego zestawu kryteriów, jeśli jasno określi swój wybór i uzasadni podjętą decyzję – pod warunkiem jednak, że treści są zgodne z podstawami programowymi, gdyż wówczas prowadzą do osiągnięcia celów nauczania i zapewniają indywidualizację⁵.

Treści kształcenia wymagają uszeregowania, czyli gradacji. Każdy twórca programu autorskiego ma do wyboru przynajmniej cztery, dość powszechnie stosowane kryteria gradacji treści; kryterium: * struktury dyscypliny akademickiej, * przydatności, * motywacyjne i * kryterium przyswajalności. Te dwa ostatnie wydają się szczególnie trafne w przypadku konstruowania autorskich programów poszerzających czy też dopełniających programy podstawowe, realizowane metodą projektu (metodę tę można stosować do realizacji treści programów nauczania w systemie: zintegrowanym, blokowym, przedmiotowym oraz realizując treści ścieżek międzyprzedmiotowych)⁶.

W projektowaniu modeli programów i ich konstruowaniu obowiązują zasady, których nie można ignorować tak w odniesieniu do tzw. oficjalnych (zatwierdzonych przez MEN/MENiS) wersji programów, jak i programów autorskich⁷. Są to zasady organizacyjne programu nauczania, których zastosowanie daje w efekcie: program przedmiotowy, program blokowy czy też program projektów tematyczno-interdyscyplinarnych (program zintegrowanej edukacji elementarnej można potraktować jako paradygmat programu projektów). Organizacja programu polega na ustaleniu w nim miejsca określonych treści nauczania oraz określaniu ich powiązań z pozostałymi zakresami treści, jakie przekazuje uczącym się dana instytucja oświatowa. Kolejna zasada zagospodarowania programu może być realizowana poprzez dokonanie wyboru spośród trzech klasycznych rozwiązań: * minimalistycznego zagospodarowania programu – gdy przewidujemy masowość jego realizacji i wypełniamy go treściami niezbędnymi – (z punktu widzenia realizacji celów); * maksymalistycznego zagospodarowania programu – dotyczy programów „elitarnych”, przeznaczonych np. dla młodzieży wybitnie uzdolnionej w danej dziedzinie; * pośredniego zagospodarowania programu – wówczas trzon programu, np. minimum programowe czy też procentowa część wspólna przewidywana jest dla wszystkich bez wyjątku, a pozostały materiał ma charakter uzupełniający i fakultatywny. Program zaprojektowany według tej zasady zapewnia tzw. część wspólną, która umożliwi porównywalność programów, zapewni racjonalność systemów egzaminacyjnych oraz mobilność uczących się, którzy w razie potrzeby muszą mieć możliwość zmiany szkoły. Kolejną jest zasada segmentacji treści,

⁵ H. Komorowska, op.cit., s.63.

⁶ B. Potocka, L. Nowak, *Projekty edukacyjne. Poradnik dla nauczycieli*, Kielce 2002, ZW SFS.

⁷ H. Komorowska: op.cit., s. 38–46.

zgodnie z którą program może przybrać postać jednego kursu, którego czas trwania wyznacza autor programu – to **program całościowy**. Może jednak też być podzielony na segmenty, zwane modułami, które w pewnej liczbie złożą się na całość materiału programowego – jest to **program modułarny** (np. o modułach tematycznych, kompetencyjnych i modułach o zwiększającym się poziomie trudności, a także innych).

Ostatnią zasadą wskazaną przez H. Komorowską, jest zasada szeregowania bloków treści. Zgodnie z nią możemy szeregować treści w układ linearny i spiralny (koncentryczny). Programy linearne projektowane są na potrzeby krótkich kursów, bywają też stosowane w tradycyjnych kursach przedmiotowych. W programach spiralnych układ treści jest koncentryczny, poszerzany w cyklach na kolejnym poziomie edukacji wyznaczonym przez instytucję kształcącą. W zależności od poziomu kształcenia i dziedziny stosowany może być jeden z wybranych lub obydwa układy treści.

Procedura osiągania celów

Projekt programu wymaga procedury osiągania celów, czyli metod pracy i środków dydaktycznych oraz określenia kryteriów oceny wewnątrzszkolnej. Rodzaj ewaluacji powinien być wpisany w projekt programu, stanowi bowiem jego integralną część. Dobór metod i środków dydaktycznych zależeć będzie od wielu wskazanych wcześniej zmiennych.

Istotną zmienną, chociaż do tej pory mało wyeksponowaną, będzie poziom edukacji z uwzględnieniem tak wieku chronologicznego, jak i rozwojowego jej uczestników. Stąd w projektowanych programach należy przedstawić sylwetkę rozwojową podmiotu edukacji. W przypadku projektowania programu promocji zdrowia niezbędna jest diagnoza stanu zdrowia fizycznego, psychicznego i społecznego uczestników procesu edukacji, a także określenie warunków instytucji edukacyjnej.

W programach autorskich, które można określić jako programy „na specjalne zamówienie”, niezbędne jest uwzględnienie warunków środowiskowych, w jakich program będzie realizowany, tym bardziej, że środowisko społeczno-przyrodnicze, jego poznanie i zmiana konstytuują niejednokrotnie program (jak np. programy edukacji regionalnej czy kulturalnej, a także programy ekologiczne i promocji zdrowia). Diagnoza środowiska społeczno-przyrodniczego stanowi istotny etap poprzedzający czynności związane z projektowaniem programu. Konstruowane programy autorskie powinny mieć charakter „lokalny”, a nie uniwersalny, chociaż ich realizacja ma prowadzić do osiągania celów ogólnych edukacji zdrowotnej, założonych w podstawach programowych.

Jaki zatem mógłby być **model autorskiego programu edukacji zdrowotnej**. Ze względu na specyfikę dziedziny oraz etap edukacji – zintegrowana edukacja elementarna (przedszkolna, obejmująca dzieci sześciolatnie, i wczesnoszkolna, obejmująca dzieci w klasach I–III) – proponuję następujący model: **program nauczania** o odpowiednio uszeregowanych i rozplanowanych treściach według kryterium selekcji i gradacji materiału nauczania. Najbardziej odpowiedni dla edukacji zdrowotnej wydaje się **model hermeneutyczny**. Projekt programu obejmuje zestaw pojęć i zadań do wykonania oraz rejestr doświadczeń edukacyjnych. Wybór **celów ogólnych** z programu pod-

stawowego. Pamiętamy bowiem o tym, że program autorski jest dopełnieniem lub poszerzeniem programu podstawowego (aktualnie przez nas realizowanego). Jego istotę stanowi uzupełnienie treści *Podstawy programowej*; proponuje nowatorskie rozwiązania metodyczne (por. przyp. 1). Do sformułowania celów wynikowych i operacyjnych możemy wybrać zarówno **taksonomię celów nauczania B. Blooma**, jak i **taksonomię B. Niemierki**. Wyróżnione w tych taksonomiach kategorie percepcyjne oraz operatory (czasowniki określające czynności) dają w pełni możliwość konstruowania celów wynikowych i operacyjnych dla wszystkich poziomów procesu dydaktyczno-wychowawczego, a więc i dla poziomu zintegrowanej edukacji elementarnej.

W doborze materiału nauczania proponuję zastosować **kryterium przyswajalności, motywacyjne oraz przydatności treści**. Ze względu na fakt, iż edukacja zdrowotna obejmuje od kilku do kilkunastu obszarów tematycznych (w zależności od poziomu kształcenia) zróżnicowanych merytorycznie, zasadny wydaje się wybór modelu **programu modułarnego**. Każdy obszar tematyczny może stanowić odrębny moduł. Dla edukacji elementarnej proponuję tworzenie **modułów kompetencyjnych o treściach uszeregowanych spiralnie**.

Procedura osiągania celów edukacji zdrowotnej obejmuje określenie metod realizacji programu edukacji zdrowotnej. Ważnym kryterium realizacji materiału nauczania zawartego w poszczególnych modułach jest integracja tegoż materiału z innymi dziedzinami edukacji elementarnej. Może to być integracja wartości, celów, treści, zadań dydaktyczno-wychowawczych, kompetencji, cech osobowości, postaw czy środowisk życia ucznia/wychowanka. Dobór tematów do realizacji zawartych w modułach programu edukacji zdrowotnej zależeć będzie od organizacji programu zintegrowanej edukacji na danym poziomie kształcenia.

Ważną część programu autorskiego stanowią projekty zajęć integralnych, świadczące bezpośrednio o innowacyjności tegoż programu. W projekcie zajęć integralnych sformułowane zostaną cele wynikowe i operacyjne, określona będzie metoda i forma pracy z uczniem oraz proponowane środki dydaktyczne i relaksacyjne. Uszczegółowieniem projektu zajęć integralnych są scenariusze tych zajęć.

Według H. Komorowskiej program autorski powinien spełniać pewne wymogi formalne, a także zawierać „niezbędne składniki programu wymienione w rozporządzeniu MEN (*Reforma systemu edukacji – projekt*, Warszawa 1998, WSiP), a mianowicie:

- szczegółowe cele kształcenia,
- materiał nauczania związany z celami kształcenia,
- procedury osiągania celów,
- opis założonych osiągnięć ucznia i propozycje metod ich pomiaru...

Program jako dokument autorski powinien jasno, a więc w sposób widoczny dla czytelnika, informować swoich użytkowników o tym:

- jakiego przedmiotu lub jakiego bloku przedmiotów dotyczy,
- dla jakiego etapu nauczania i dla jakiej liczby godzin na tym etapie został przygotowany,
- dla jakiego typu kursu jest on odpowiedni.

Ponadto program powinien:

- wyraźnie charakteryzować uczniów, określając, dla jakiego rodzaju użytkowników, o jakich cechach, możliwościach umysłowych i zainteresowaniach okaże się najwłaściwszy,

– jasno wskazać, jakie jest niezbędne w jego realizacji przygotowanie kadry nauczycielskiej oraz wyposażenie szkoły w pomoce naukowe i techniczne środki nauczania,
 – informować, kto go przygotował, jakie jest doświadczenie zawodowe jego autorów i do kogo należą prawa autorskie.

Najdogodniej jest podać wszystkie te dane w metryczce programu umieszczonej na jego stronie tytułowej⁸.

Modyfikując stanowisko H. Komorowskiej, należy uzupełnić wymienione informacje o poziom zintegrowanej edukacji elementarnej, a w jej obszarze dziedzinę edukacji, dla której konstruowany jest program. W omawianym przez nas przypadku jest to edukacja zdrowotna.

Jeśli przyjmiemy, że *Podstawa programowa* daje wielostronną ofertę edukacji zdrowotnej dla elementarnej poziomu kształcenia, uszczegółowioną w przywołanych (i nie tylko tych) przez B. Kołodziejczyk i M. Konieczną programach, to powstaje dość zasadnicze pytanie o to, czy potrzebne są programy autorskie?

Czy nie należałoby raczej skoncentrować uwagi nauczycieli i wychowawców na rzetelnej realizacji zastanej oferty programowej? Jeśli odpowiemy twierdząco, to tym samym zgodzimy się na akceptację adaptacyjnego stylu pracy nauczyciela/wychowawcy/pedagoga. Rzeczywistość zmiany społecznej ze wszystkimi jej uwarunkowaniami, a w konsekwencji potrzeby zdrowotne człowieka od jego poczęcia aż po kres, stawiają nas jednak w sytuacji bezustannego szukania coraz to nowych rozwiązań we wszystkich dziedzinach edukacji.

Jedno z nich zawarte jest w propozycji opracowanej przez Barbarę Wojnarowską. To **ujęcie w edukacji zdrowotnej ukierunkowane na rozwijanie umiejętności życiowych**⁹. Daje ono możliwość innowacyjnych rozwiązań metodycznych w autorskich programach edukacji zdrowotnej projektowanych dla wszystkich poziomów kształcenia.

Oto podstawowe założenia przywołanej koncepcji. „Termin »umiejętności życiowe« (ang. *life skills*) według definicji WHO oznacza *umiejętności (zdolności), umożliwiające człowiekowi pozytywne zachowania przystosowawcze, dzięki którym może skutecznie radzić sobie z zadaniami (wymaganiami) i wyzwaniem codziennego życia*. Termin ten odnosi się do **umiejętności (kompetencji) psychospołecznych**... Z punktu widzenia promocji zdrowia i pierwotnej profilaktyki wielu zaburzeń WHO wyróżnia dwie grupy umiejętności:

1. *Umiejętności podstawowe dla codziennego życia.*
2. *Umiejętności specyficzne (dotyczące radzenia sobie z zagrożeniami)*¹⁰.

W procesie nabywania umiejętności życiowych rozwijane są pożądane cechy (właściwości) psychiczne człowieka. Zaliczyć do nich można np.: poczucie własnej wartości, tolerancję, wyrażanie szacunku, dzielenie się z innymi¹¹.

⁸ H. Komorowska, op.cit., s. 54.

⁹ B. Wojnarowska, *Podejście ukierunkowane na rozwijanie umiejętności życiowych i możliwości jego wykorzystania w edukacji zdrowotnej* [w:] *Teoretyczne podstawy edukacji zdrowotnej. Stan i oczekiwania*, Materiały z Konferencji Naukowej, Kamień Śląski 25–26 września 2000 r., prof. dr hab. med. Barbara Wojnarowska, prof. dr hab. Marian Kapica (red.) Warszawa 2001, KOWEZ s. 101–108.

¹⁰ Szerzej na temat *umiejętności życiowych* w koncepcji WHO oraz zdolności korespondujących z podstawowymi, składających się na tzw. *inteligencję emocjonalną* – w artykule A. Gawel, *Współczesna koncepcja zdrowia – odniesienia edukacyjne*, s. 11 niniejszego tomu.

¹¹ B. Wojnarowska, *Podejście...*, op.cit., s. 101–102.

B. Wojnarowska przedstawiła również propozycję grup umiejętności życiowych i ich rodzajów według UNICEF. Wymienione grupy umiejętności to: interpersonalne, dla budowania samoświadomości, dla budowania własnego systemu wartości, podejmowania decyzji, radzenia sobie i kierowania stresem. Ze względu na ich przydatność dla nauczycieli w konstruowaniu programów rozwijających umiejętności życiowe również na poziomie elementarnym wymieniony zestaw cytuję w całości¹².

Propozycja grup umiejętności życiowych i ich rodzajów według UNICEF (materiały prezentowane w czasie warsztatów zorganizowanych przez WHO i UNICEF, Bratysława, maj 2000 r.)

Grupy umiejętności	Rodzaje umiejętności
Umiejętności interpersonalne:	empatia, aktywne słuchanie, przekazywanie i przyjmowanie informacji zwrotnych, porozumiewanie się werbalne i niewerbalne, asertywność, odmawianie, negocjowanie, rozwiązywanie konfliktów, współdziałanie, praca w zespole, związki i współdziałanie ze społecznością.
Umiejętności dla budowania samoświadomości:	samoocena, identyfikacja własnych mocnych i słabych stron, pozytywne myślenie, budowanie pozytywnego obrazu własnej osoby i własnego ciała.
Umiejętności dla budowania własnego systemu wartości:	zrozumienie różnych norm społecznych, przekonań, kultur, różnic związanych z płcią; tolerancja; identyfikacja czynników, które wpływają na system wartości, postawy, tworzenie własnej hierarchii wartości, postaw i zachowań; przeciwdziałanie dyskryminacji i negatywnym stereotypom; działania na rzecz prawa, odpowiedzialności i sprawiedliwości społecznej.
Umiejętności podejmowania decyzji:	krytyczne i twórcze myślenie, rozwiązywanie problemów, identyfikacja ryzyka dla siebie i innych, poszukiwanie alternatyw, uzyskiwanie informacji i ocena ich wartości, przewidywanie konsekwencji własnych działań i zachowań, stawianie sobie celów.
Umiejętności radzenia sobie i kierowania stresem:	samokontrola, radzenie sobie z presją, gospodarowanie czasem, radzenie sobie z lękiem, trudnymi sytuacjami, poszukiwanie pomocy.

¹² Ibidem, s. 103.

W odpowiedzi na pytanie: **Dlaczego ważne jest rozwijanie umiejętności życiowych?** Autorka odpowiada: „Umiejętności życiowe są niezbędne ludziom we wszystkich okresach życia, aby mogli sprostać wszystkim wyzwaniom i wymaganiom w zmieniającym się gwałtownie współczesnym świecie.

Szczególną uwagę zwraca się na dzieci i młodzież, gdyż rozwijanie tych umiejętności sprzyja:

- prawidłowemu rozwojowi w dzieciństwie i młodości,
- pierwotnej profilaktyce głównych przyczyn zgonów, chorób i niepełnosprawności,
- socjalizacji,
- przygotowaniu młodych ludzi do zmieniającego się środowiska społecznego”¹³.

W dalszym toku swoich rozważań B. Woynarowska omawia zagadnienia dotyczące: roli umiejętności życiowych w promocji zdrowia i pierwotnej profilaktyce problemów zdrowotnych, edukacji w zakresie umiejętności życiowych w szkole, podkreślając, iż:

„Dotychczasowe doświadczenia i wyniki ewaluacji szkolnych programów ukierunkowanych na kształtowanie umiejętności życiowych wskazują, że dla skuteczności oddziaływań niezbędne jest:

- * rozwijanie umiejętności podstawowych i specyficznych, także w kontekście sytuacji ryzykownych (kontrolowanych),
- * modelowanie umiejętności przez nauczycieli,
- * tworzenie w klasie bezpiecznego środowiska, umożliwiającego praktykowanie i doskonalenie umiejętności;
- * wykorzystanie w procesie edukacji:
 - metod aktywizujących...
 - uczenia się przez doświadczanie...
 - metod pracy grupowej...
 - elementów zabawy;
- * współdziałanie z rodzicami i społecznością lokalną”¹⁴.

Autorka określa również wymogi dotyczące skutecznego wprowadzania edukacji w zakresie umiejętności życiowych w szkole oraz stawia pytanie: **Czy jest możliwe włączenie edukacji w zakresie umiejętności życiowych do zadań szkoły w Polsce?**

W odpowiedzi na to pytanie wskazuje na treść *Podstawy programowej* i zawartych w niej założeń dotyczących *nauczania, kształcenia umiejętności i wychowania*, a także wyodrębnionych ośmiu grup umiejętności, wśród których pięć dotyczy umiejętności psychospołecznych. Wskazuje zatem na realną szansę zarówno upowszechnienia terminu „umiejętności życiowe”, jak i możliwość projektowania programów edukacji zdrowotnej i „częstkowych” programów profilaktycznych, obejmujących wspólną podstawę kształtowania umiejętności życiowych¹⁵.

Zaprezentowana tutaj oryginalna koncepcja kształtowania umiejętności życiowych w ramach programów edukacji zdrowotnej jest niewątpliwie interesującą propozycją dla konstruowania programów autorskich, otwartą na pomysłowość potencjalnych

¹³ Ibidem, s. 102–103.

¹⁴ Ibidem, s. 105–106.

¹⁵ Ibidem, s. 107.

autorów, dającą możliwość realizacji takich programów na wszystkich poziomach edukacji, ze szczególnym zaakcentowaniem edukacji elementarnej.

Koncepcja programu edukacji zdrowotnej w szkole, obejmująca kształtowanie umiejętności życiowych, rozwijana jest przez Polski Zespół ds. Projektu Szkoła Promująca Zdrowie od kilkunastu lat pod kierunkiem B. Wojnarowskiej¹⁶.

Wypracowany program edukacji zdrowotnej w szkole oparty jest na następujących założeniach: „Edukacja do zdrowia obejmuje przekazywanie i nabywanie (zwiększenie) lub korektę:

- * Świadomości i rozumienia zdrowia;
- * Wiedzy o zdrowiu, czynnikach zwiększających jego potencjał i stwarzających ryzyko dla zdrowia;
- * Postaw wobec zdrowia swojego i innych;
- * Umiejętności niezbędnych dla kształtowania zachowań sprzyjających zdrowiu i radzenia sobie z nowymi sytuacjami; podejmowania właściwych decyzji i wyborów (określa się je często jako umiejętności życia).

Edukacja zdrowotna ma charakter wszechstronny (*comprehensive*), jest częścią edukacji o sobie i świecie. Powinna być obecna na co dzień w życiu i doświadczeniach dziecka. Nie może być zatem w szkole realizowana w formie pogadanek lub sporadycznych akcji, a nawet odrębnego przedmiotu nauczania.

Kluczowe obszary edukacji zdrowotnej zależą od problemów zdrowotnych danej społeczności (przedszkola, szkoły, klasy itd.). Poszczególni członkowie danej społeczności mogą mieć także różne indywidualne problemy.

Do podstawowych należy zaliczyć następujące obszary – bloki tematyczne:

- * Higiena osobista i otoczenia
- * Bezpieczeństwo i pierwsza pomoc
- * Żywność i żywienie
- * Ruch w życiu człowieka
- * Praca i wypoczynek
- * Życie w rodzinie; psychologiczne i środowiskowe aspekty edukacji zdrowotnej
- * Zdrowie psychospołeczne
- * Edukacja seksualna
- * Życie bez nałogów

Tworząc ramowy program edukacji zdrowotnej w szkole, należy uwzględnić trzy wzajemnie powiązane ze sobą aspekty:

- Ja i troska o mnie
- Ja i moje relacje z innymi ludźmi
- Ja i moje środowisko.

Troska o siebie. Kluczowym zadaniem edukacji zdrowotnej jest udzielenie młodemu człowiekowi pomocy w trosce o siebie i w rozwoju poczucia własnej wartości. Można to osiągnąć, umożliwiając dziecku branie odpowiedzialności za własne decyzje i działania (z uwzględnieniem poziomu jego rozwoju, zdolności i warunków). Ważne

¹⁶ Kolejny fragment artykułu stanowi wybór z tekstu B. Wojnarowskiej pt. *Program edukacji zdrowotnej w szkole* [w:] *Promocja zdrowia dzieci i młodzieży w Europie. Edukacja zdrowotna w szkole. Poradnik dla osób prowadzących kształcenie i doskonalenie nauczycieli oraz innych osób pracujących z dziećmi i młodzieżą. Redaktor wersji polskiej poradnika: prof. dr hab. med. B. Wojnarowska, Warszawa 1995, s. 32–36.*

jest wyjaśnianie dziecku w każdym wieku, co oznaczają określenia: „odpowiedzialność”, „podejmowanie decyzji” oraz stwarzanie mu możliwości osiągnięcia sukcesu.

Relacje z innymi ludźmi. Jakość naszych kontaktów z innymi ludźmi wpływa na nasze zdrowie. Pewne wzorce (przykłady) relacji międzyludzkich tworzą dla dziecka rodzice i nauczyciele. Nie zawsze są to dobre przykłady. Kontakty „jednostka – jednostka”, „jednostka – grupa”, emocje z nimi związane oraz sposoby radzenia sobie z nimi, stanowią ważny, ale często zaniedbywany aspekt edukacji zdrowotnej. Ważne jest zbadanie, jak uczniowie postrzegają swoje postawy oraz zachowania wywołane przez inne osoby i swój wpływ na innych. W kontekście relacji interpersonalnych należy również realizować tematy związane z seksualnością człowieka.

Spółeczność i środowisko. Nie jest możliwe, aby każdy z nas lubił wszystkich ludzi. Jednakże społeczność, w idealistycznym rozumieniu, powinna rozwijać się w kierunku respektowania i tolerancji wobec różnic między jej członkami. Ważne jest, aby dziecko rozumiało, co to jest społeczność (jak funkcjonują jej różne służby, np. zdrowia, socjalne) oraz środowisko fizyczne, w którym żyje. Należy uświadomić dziecku, w jaki sposób ono samo może wpływać na środowisko? Jak środowisko wpływa na niego? Należy także wzmacniać u uczniów poczucie odpowiedzialności za środowisko lokalne i globalne.

Uwzględnienie wymienionych trzech aspektów edukacji pozwoli nauczycielowi zidentyfikować problemy zdrowotne w różnych okresach rozwoju ich uczniów. Na tej podstawie może on tworzyć program edukacji zdrowotnej danej klasy (grupy) i stawiać pytania niezagrażające dziecku.

Spiralny układ programu oznacza powracanie do określonych obszarów zdrowia wielokrotnie w ciągu nauki szkolnej, ale zawsze odwołując się do wcześniej zdobytej wiedzy i umiejętności dziecka. Stwarza to możliwość rozwoju oraz poszerza zakres wiedzy i umiejętności dziecka, odpowiednio do fazy jego rozwoju.

Jedną z podstawowych zasad edukacji, w tym także zdrowotnej, jest rozpoczynanie od sprawdzenia, jaka jest dotychczasowa wiedza, postawy i percepcja zdrowia ucznia. Bagaż własnej wiedzy i doświadczeń, nabytych przez ucznia w różny, często nieformalny sposób, decyduje w istotny sposób o tym, jak odpowiedzą oni na to, co przekazuje im nauczyciel. Poznanie posiadanej przez uczniów wiedzy i przekonań umożliwia:

- właściwy dobór treści i metod edukacji zdrowotnej;
- nawiązanie dialogu z uczniami, poznanie ich zainteresowań i potrzeb, zachęcenie do aktywnego udziału.

Nauczyciel również wnosi do edukacji „bagaż” swoich doświadczeń, wartości i postaw, które wpływają na jego stosunek do realizacji programu edukacji zdrowotnej”.

Do innych ważnych zasad edukacji zdrowotnej zaliczono: dostosowanie programu i jego realizacji do realiów życia uczniów, a także wpływu na dziecko osób znaczących oraz mass mediów; stosowanie przez edukatorów metod aktywnych, co przekłada się na zasadę współtworzenia wiedzy przez uczniów, oraz troskę o odpowiednią atmosferę zajęć, tj. wzajemną akceptację, zaufanie, osobisty kontakt oraz poczucie bezpieczeństwa¹⁷.

Tworzenie efektywnych programów edukacji zdrowotnej stanowiących elementy strukturalne obszaru promocji zdrowia zależy od uwzględniania zasad planowania tzw. interwencji edukacyjnej. Jedną z procedur takiej interwencji opisały Lucyna Przewoź-

¹⁷ Literaturę źródłową dla omawianych przez B. Woynarowską zagadnień zamieszczono w bibliografii.

niak i Barbara Bik. Jest to model PRECEDE – PROCEED („Przed – Po”). Istotę modelu interwencji edukacyjnej stanowi „określenie przyczyn problemu zdrowotnego, do których autorzy zaliczają: czynniki poprzedzające, wzmacniające i umożliwiające. Czynniki te są kluczowym obszarem ogólniejszego założenia, iż najważniejsze jest **dokonanie wszechstronnej analizy rzeczywistości**, dzięki czemu program edukacji będzie efektywny” (wymiar modelu PRECEDE („Przed”). „Autorzy (modelu) wyróżnili pięć kolejno następujących po sobie etapów diagnozy: społeczną, epidemiologiczną, behawioralno-środowiskową, edukacyjno-organizacyjną oraz polityczno-administracyjną. Z czasem procedura zyskała swój drugi wymiar – PROCEED („Po”) i odnosi się on do projektowania wdrożenia programu”¹⁸.

Przywołany model interwencji edukacyjnej jest jedną z możliwości projektowania innowacji na rzecz promocji zdrowia, opartą na rzetelnej diagnozie rzeczywistości, która z jednej strony inspirowa nas do projektowania działań edukacyjnych, z drugiej natomiast stanowić będzie kontekst zaplanowanej zmiany.

Opisany model może być szczególnie przydatny dla konstruowania programu instytucji oświatowo-wychowawczej promującej zdrowie, np. przedszkola czy szkoły.

Podsumowując dotychczasowe rozważania, spróbujmy wytyczyć drogę

Od Programu nauczania → do Autorskiego programu edukacji zdrowotnej

Oceńmy naszą (nauczyciela, wychowawcy, pedagoga) wiedzę i przygotowanie metodyczne do realizacji zadań edukacji zdrowotnej. Jeśli poziom naszych kompetencji uznamy za niewystarczający, **zmieńmy to**.

Wykonajmy diagnozę dotychczasowych doświadczeń i potrzeb zdrowotnych dziecka/ucznia, warunków przedszkolnych i szkolnych oraz środowiskowych dla realizacji zadań edukacji zdrowotnej. Zidentyfikujmy sojuszników wśród nauczycieli, rodziców, mediów i służby zdrowia w środowisku lokalnym.

Przeprowadźmy wnikliwą analizę treści realizowanego aktualnie programu wychowania przedszkolnego/zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej pod kątem, celów, tematyki, zadań i oczekiwanych rezultatów edukacji zdrowotnej.

Podejmijmy decyzję dotyczącą zakresu planowanej przez nas zmiany.

Zaprośmy do współpracy drugą osobę. Nie tylko dlatego, że „co dwie głowy, to nie jedna”, ale przede wszystkim dlatego, iż proces ewaluacji programu powinien rozpoczynać się już w trakcie jego konstruowania. Pamiętajmy również o tym, że nasz program nie może być hybrydą, powinien stanowić integralną część programu nauczania, który aktualnie realizujemy, bowiem nie możemy zapomnieć o *Podstawie programowej*.

Wyberzmy model programu, który zamierzmy zaprojektować. Nasz wybór nie może być przypadkowy. Nie odwzorowujemy modelu programu, który aktualnie realizujemy.

Pamiętajmy – nasze działania powinny mieć charakter innowacyjny.

Nie bójmy się zmiany – przecież nasze życie jest nieustającą **ZMIANĄ**.

¹⁸ L. Przewoźniak, B. Bik, *Model PRECEDE – PROCEED autorstwa L.W. Grena i M.W. Reutera jako podstawa planowania interwencji edukacyjnej* [w:] *Teoretyczne podstawy edukacji zdrowotnej*, op.cit., s. 114.

Wybermy projekt dokumentu programowego i zacniymy tworzyć ten dokument.

Propozycja struktury dokumentu programu edukacji zdrowotnej

1. Tematyka programu i czas realizacji.
2. Wprowadzenie zawierające charakterystykę programu.
3. Prezentacja sylwetki rozwojowej adresata programu – dziecka, ze szczególnym uwzględnieniem potrzeb zdrowotnych.

4. Cele wynikowe (**odpowiadają na pytanie, co chcesz osiągnąć?**).

Przykłady:

- * zwiększyć świadomość i rozumienie zdrowia,
- * dostarczyć wiedzy,
- * wpłynąć na zmianę postaw,
- * kształtować umiejętności związane ze zdrowiem, np.: samoopieką (zapobieganie chorobom, urazom, leczenie), komunikowaniem się z innymi ludźmi, wspólnym działaniem na rzecz zdrowia, samokontroli),
- * pomóc w zmianie zachowań zdrowotnych.

5. Cele szczegółowe – operacyjne (**odpowiadają na pytanie, co może osiągnąć uczeń?**, a zatem co będzie wiedział, rozumiał i umiał).

Przykłady:

Po zakończeniu zajęć dziecko/uczeń będzie:

Wiedział i rozumiał:

- * Jakie są rodzaje wysiłków fizycznych i jak wpływają one na zdrowie, samopoczucie i sprawność?
- * Dlaczego warto zwiększyć aktywność fizyczną oraz jak dostosować ją do swoich potrzeb i wykorzystać do utrzymania właściwej masy ciała?
- * Dlaczego warto spożywać warzywa, owoce i pić soki?
- * Dlaczego spożywanie „szybkiego jedzenia” (*fast food*) i picie coca coli jest groźne dla zdrowia?

* Jak planować i organizować czas wolny?

Umiał:

- * Ocenic własną aktywność fizyczną i zaplanować jej modyfikację,
- * Tańczyć, uprawiać sport,
- * Przygotować zdrowy posiłek,
- * Ubrać się samodzielnie odpowiednio do pory roku.

6. Tematy scenariuszy zajęć.

7. Propozycje ewaluacji, narzędzia ewaluacji.

8. Scenariusze zajęć zawierające: **zadania** (odpowiadają na pytanie: „co zrobisz, aby osiągnąć cele?”) **dydaktyczno-wychowawcze** do realizacji podczas zajęć, wykaz pomocy i czasu trwania zajęć, opis **metody** (odpowiada na pytanie: „w jaki sposób zrealizować zadanie?”) pracy z dziećmi, uwagi dodatkowe.

9. Aneks zawierający: wykaz pomocy dla dziecka oraz materiałów metodycznych z których korzysta nauczyciel, wychowawca, pedagog.

Przykładowy scenariusz dla zajęć warsztatowych z edukacji zdrowotnej pochodzący z *Program edukacji zdrowotnej w szkole...*, op.cit., red. B. Wojnarowska.

MOGĘ BYĆ WSPÓŁTWÓRCĄ WŁASNEGO ZDROWIA

ZADANIA

1. Uświadomić uczestnikom, że mogą tworzyć własne zdrowie.
2. Ustalić, co mogą zrobić, aby chronić i doskonalić swoje zdrowie.

POMOCE

Arkusz papieru
Kartki A5 ze zdaniem niedokończonym
Kartki w trzech kolorach
Flamastry

CZAS:

Min.: 20 min Maks.: 30 min

METODA

1. Rozdaj uczestnikom kartki ze zdaniem niedokończonym: „**Mogę być współtwórcą własnego zdrowia, gdy...**”. Poproś, aby dokończyli zdanie, wpisując pierwszą myśl, jaka im „przyjdzie do głowy”.

2. Zorganizuj „cocktail party” – uczestnicy trzymają swoje kartki w ręku przed sobą i spacerują z nimi po sali, spotykając się z różnymi osobami, tak aby wszyscy mogli zapoznać się z ich treścią.

3. Poproś, aby uczestnicy wpisali własną dokończoną część zdania na osobnej kolorowej kartce w zależności od tego, jakiego aspektu zdrowia dotyczy ich odpowiedź: fizycznego, psychicznego, społecznego (ustal odpowiednie kolory).

4. Na dużym arkuszu papieru, z wpisaną pierwszą częścią zdania, uczestnicy układają kompozycję ze swoich odpowiedzi wg kolorów (uporządkuj je później i naklej).

5. Podsumuj zadanie na forum grupy. Zwróć uwagę na różnorodność potrzeb różnych ludzi. Zachęć do dyskusji nad potrzebą kształtowania:

- umiejętności podejmowania właściwych decyzji i wyborów w sprawach swego zdrowia,
- odpowiedzialności za zdrowie własne i innych osób oraz za środowisko, w którym żyjemy.

UWAGI dotyczące realizacji zajęć

Treści zawarte w scenariuszu, tak jak i cały nasz program, integralnie związane są z etapem kształcenia i dziedziną, dla której konstruujemy program. Tak więc, potrzebna jest tu nie tylko wiedza specjalistyczna, lecz także i metodyczna oraz umiejętne wiązanie jej z praktyką edukacyjną.

Przedstawiona propozycja konstruowania programu edukacji zdrowotnej była przedmiotem warsztatów zrealizowanych na studiach podyplomowych dla nauczycieli wychowania przedszkolnego i zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej „Edukacja i reforma” – edycja 2002/2003. W wyniku wspólnej pracy powstały autorskie programy edukacji zdrowotnej. Uwzględniając aktualne potrzeby edukacyjne dzieci w wieku przedszkolnym i w młodszym wieku szkolnym, wynikające z zagrożeń: zdrowia psychicznego, zdolności przystosowania się do zmieniających się warunków życia oraz zdolności do harmonijnego współżycia z otoczeniem i przekształcania go, skoncentrowano się na konstruowaniu programów rozwijania umiejętności życiowych.

Troska o zdrowie psychiczne dzieci (umysłowe i emocjonalne) jest nakazem wynikającym z obecnej kondycji społeczeństwa – nieustających i niestety zagrażających w wielu aspektach życia – zmian. Zmiany te związane są także z realizacją reformy polskiego systemu edukacyjnego. Koncentracja uwagi na psychicznych aspektach zdrowia dzieci i młodzieży, a nawet wprost na jej zdrowiu psychicznym oraz organizacja działań edukacyjnych w tym zakresie, wykraczać powinna znacznie poza podstawy programowe i stanowić obszar innowacyjnych działań nauczycieli, wychowawców i pedagogów. Działania te możliwe jednak będą pod warunkiem ustawicznego doskonalenia warsztatu pracy poprzez samokształcenie i kształcenie ustawiczne.

Projektowanie i konstruowanie programów dla wszystkich typów i rodzajów działalności pedagogicznej należy do najtrudniejszych zadań stawianych przed nauczycielami, wychowawcami i pedagogami. Wymaga bowiem **specjalistycznych kompetencji**, które można zdobyć i rozwijać, jedynie na fundamencie wiedzy, umiejętności i motywacji do działań innowacyjnych oraz twórczych. Potrzebna jest również gotowość do podejmowania zmian, a także umiejętność współpracy w środowisku przedszkolnym i szkolnym. Spełnienie wymienionych warunków to dopiero pierwszy krok do podjęcia decyzji o konstruowaniu i wdrożeniu programu autorskiego. Jednak tym, co organizuje wszystkie nasze działania, są jasno określone wartości i cele, które zamierzamy osiągnąć wspólnie z naszymi wychowankami/uczniami, oraz dokładnie wytyczona droga do ich osiągnięcia.

Umiejętność przejścia przez tę drogę zależy już tylko od nas.

Jaki zatem moglibyśmy wykonać pierwszy krok?

Poprawmy współpracę w gronie pedagogicznym i z rodzicami!

A jaki drugi?

Odpowiedzmy sobie na pytanie: na co nas obecnie stać?

I co dalej?

Zabierzmy się do przygotowania scenariusza zajęć do programu, który obecnie realizujemy, spróbujmy zmodyfikować nasze działania, szczególnie te, co do których jesteśmy przekonani od lat, że udają się nam najlepiej!!!

A następnie?

Sięgnijmy po pomoc, najlepiej niedoświadczonych wychowawców. Wprawdzie nie radzą sobie z dziećmi, ale ciągle jeszcze mają głowy pełne nowatorskich rozwiązań. Połączmy więc siły i spróbujmy wspólnie znaleźć konstruktywne rozwiązanie. Naszym dzieciom na pewno „wyjdzie to na dobre”.

A teraz?

Jeśli jeszcze ciągle marzymy o skonstruowaniu autorskiego programu – po prostu przygotujmy się do tej działalności. Potrzebna jest nam motywacja, wiedza, umiejętności i ogromny „zapal”.

Może o czymś zapomnieliśmy?

Może o tym, że konstruowanie programów autorskich jest naszym prawem i przywilejem, a nie obowiązkiem.

I może jeszcze o czymś?

Może o tym, że na drodze do awansu zawodowego możemy wykazać się innowacyjnością i twórczością w bardzo wielu obszarach działalności pedagogicznej, nie musi to być konstruowanie programów!

Jeśli jeszcze ciągle nie zniechęciliśmy się:

WYBIERZMY WŁASNĄ, NAJLEPSZĄ DROGĘ DO SKONSTRUOWANIA PROGRAMU AUTORSKIEGO. Zanim jednak uczynimy pierwszy krok, przygotujmy się odpowiednio do przebycia tej niełatwej drogi.

Jeśli nie mamy innego wyboru, ponieważ akurat trafiliśmy na tę książkę, to po prostu przeczytajmy ją uważnie.

Za co dziękują Państwu, Autorzy!